علم النفس العام

General Psychology

الدكتور

معاوية محمود أبو غزال

قسم علم النفس الإرشادي التربوي

كلية التربية ـ جامعة اليرموك



وائل

علم ينتفع به

الطبعة الثانية

2015

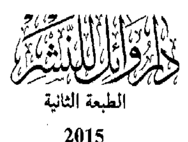




علم النفس العام

General Psychology

الدكتور
معاوية محمود أبو غزال
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية- جامعة اليرموك
Abughazal@yu.edu.jo



الطبعة الثانية
2015

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : (2012/9/3278)
أبو غزال ، معاوية محمود
علم النفس العام / معاوية محمود أبو غزال.
– عمان: دار وائل للنشر والتوزيع (2012)
(340) ص
ر.إ. : (2012/9/3278)
الواصفات: علم النفس / الشخصية
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

****

رقم التصنيف العشري / ديوي : 150
ISBN 978-9957-91-048-8 (ردمك)

* علم النفس العام
* الدكتور معاوية أبو غزال
* الطبعة الأولى 2013
* الطبعة الثانية 2015



دار وائــل للنشر والتوزيع

* الأردن – عمان – شارع الجمعية العلمية الملكية – مبنى الجامعة الاردنية الاستثماري رقم (2) الطابق الثاني
هاتف : 00962-6-5338410 – فاكس : 00962-6-5331661 - ص. ب (1615 – الجبيهة)
* الأردن – عمان – وسط البلد – مجمع الفحيص التجاري- هاتف: 00962-6-4627627
www.darwael.com
E-Mail: Wael@Darwael.Com

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

المقدمة

يعد علم النفس احد ميادين المعرفة الانسانية الحديثة نسبيا ذات الصلة الوثيقة بكافة مجالات الحياة ومواقفها اليومية، ويهدف الى دراسة ظاهرة السلوك الانساني السوي والشاذ من اجل فهمه والتنبوء به وتوجيهه الوجهة المثلى.

وقد جاء هذا الكتاب في ثمانية فصول وزعت على الشكل التالي:

الفصل الأول : ماهية علم النفس ويتضمن: مفهوم علم النفس، المناحي الأساسية في تفسير الظواهر النفسية، الاختصاصات النفسية، أهداف علم النفس، مناهج البحث في علم النفس.

الفصل الثاني: تعريف التطور ويتضمن: جوانب التطور، نظرية "بياجيه" في التطور المعرفي، نظرية "اريكسون" في النمو النفسي الاجتماعي، التعلق ونظرياته.

الفصل الثالث: التعلم ويتضمن: تعريف التعلم، نظرية الاشراط الكلاسيكي، نظرية الاشراط الاجرائي، نظرية التعلم الاجتماعي، التعلم الاستقبالي ذو المعنى.

الفصل الرابع: الذاكرة ، ويتضمن: مستويات الذاكرة، الذاكرة الحسية، العوامل المؤثرة في الانتباه، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى واشكالها، تمثيل المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، النسيان ، نظريات النسيان، محسنات الذاكرة، ما وراء الذاكرة.

الفصل الخامس: الذكاء، ويتضمن: تعريف الذكاء،تعريف الذكاء، طبيعة الذكاء، نظرية "سبيرمان" ، نظرية "ثورستون" ، نظرية "جيلفورد" ، نظرية الذكاء الثلاثي، نظرية

الذكاءات المتعددة "غاردنر" ،منحنى معالجة المعلومات والذكاء، قياس الذكاء، محددات الذكاء، الذكاء الانفعالي.

الفصل السادس : الدافعية ويتضمن: تعريف الدافعية و وظائفها،المنحنى الارتقائي، نظريه خفض الحافز، نظرية الاستثارة،الاتجاهات المعرفية، هرمية "ماسلو" للحاجات، تصنيف الدوافع،دافع الجوع ،الحاجة للانتماء ، دافعية الانجاز، قياس دافعية الانجاز، دافعية الانجاز الاكاديمي، العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز وتتضمن : نظرية الفاعلية الذاتية، نظرية توجهات الأهداف، نظرية العزو ، التسويف الأكاديمي.

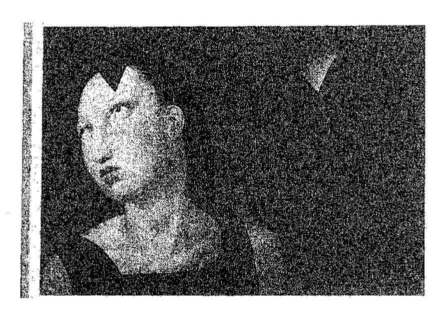
الفصل السابع: الشخصية، ويتضمن: تعريف الشخصية، المناحي الأساسية في تفسير الشخصية ويتضمن المنحى السيكودينامي نظرية "هورني" ، نظرية "يونغ" التحليلية، علم النفس الفردي "أدلر"، منحنى السمات ، نظرية " البورت"، نظرية " ايزنك" ، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، المنحنى الانساني (نظرية " ماسلو" و نظرية "روجرز) ، المنحنى السلوكي والمعرفي الاجتماعي، قياس الشخصية.

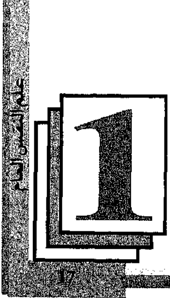
الفصل الثامن: الاضطرابات النفسية، ويتضمن: تعريف السلوك الشاذ، المناحي النظرية لتفسير الاضطرابات ، تصنيف الاضطرابات النفسية ، الفصام ، اضرابات المزاج ويتضمن: الاضطرابات الاكتئابية ، الاضطراب ثنائي القطب، اضطرابات القلق ويتضمن: اضطراب القلق المعمم، اضطراب الهلع، اضطراب الرهاب، اضطراب الوسواس القهري ، اضطراب الضغط التالي للصدمة، الاضطراب التفككية. اضطراب فقدان الذاكرة الانفصالي، اضطراب الهوية الانفصالي، اضطراب الشرود أو التجول الانفصالي، الاضطرابات الجسمية الشكل، اضطرابات الشخصية.

المؤلف

الفصل الأول

ماهية علم النفس





مفهوم علم النفس:

يرجع مفهوم علم النفس Psychology إلى الكلمة اليونانية القديمة Psyche ومعناها النفس أو الروح أو العقل، والكلمة Logos وتعني علم، ولذلك فإن مفهوم علم النفس يتكون من مفهومين فرعيين هما العلم والنفس. وبالنسبة لمفهوم العلم فمن الصعب تعريفه تعريفاً شاملاً، إذ أن له معان متعددة منها أنه نشاط (لغوي اجتماعي) يهدف به الإنسان إلى زيادة قدرته في السيطرة على الطبيعة (الصبوة والقرشي، 1995)، أو هو نشاط نحصل من خلاله على قدر كبير من حقائق الطبيعة والسيطرة عليها (إسماعيل، 1989) أو هو الدراسة المنتظمة للظواهر المختلفة (Kerlinger,1986).

أما النفس فتشمل السلوك والعمليات العقلية. وبناءً على ذلك يعرف علم النفس بأنه الدراسة العملية للسلوك والعمليات العقلية The Scientific Study of Behaviour and Mental Processes. ويتضمن هذا التعريف ثلاثة مفاهيم أساسية هي: السلوك والعمليات العقلية والدراسة العلمية وفيما يلي وصف مختصر لهذه المفاهيم الثلاثة.

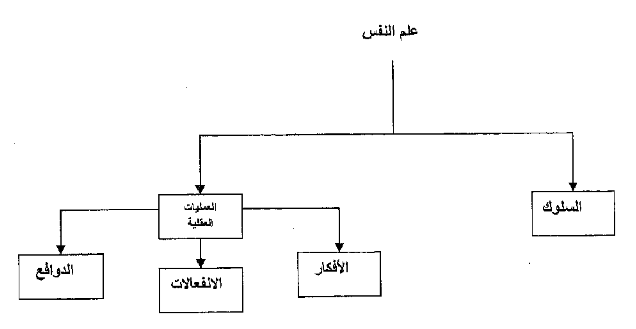
السلوك: Behaviour

يعرف السلوك بأنه كل ما يصدر عن الإنسان من أقوال وأفعال ويمكن ملاحظتها بشكل مباشر كالكتابة والقراءة وقيادة السيارة والعدوان والصراخ والرسم وغيرها.

العمليات العقلية: Mental Processes

يقصد بالعمليات العقلية الأفكار Thoughts (العمليات المعرفية: التفكير، والتذكر، والإدراك، والانتباه.....الخ)والمشاعر Feeling والدوافع Motives التي نختبرها بصورة شخصية ذاتية ولا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. ومن الأمثلة عليها معتقدات

الإنسان عن ذاته (مفهوم الذات) وذكرياته عن أول عيد ميلاد له (استرجاع المعلومات من الذاكرة)، شعور الطفل بالخوف والقلق عندما تبتعد عنه أمه (قلق الانفصال)، والحالة الداخلية لشخص ما عندما يحرم من الطعام (دافع الجوع).



الشكل رقم (1-1): موضوعات علم النفس

وتجدر الإشارة إلى أن هذه العمليات ليست منفصلة عن بعضها البعض بل هي متداخلة بصورة معقدة ويؤثر بعضها في بعض وهي ذات صلة وثيقة بسلوك الفرد. ومثال ذلك الشخص الذي يعاني من الاكتئاب فهو يحمل أفكاراً سلبية عن ذاته وعن الآخرين، مما يشعره بحالة من الحزن والهم، والتي تدفعه في كثير من الأحيان إلى ممارسة سلوكات معينة تعكس تغيراً في سلوكه المعتاد كالعزوف عن الطعام، وفقدان الهمة والنشاط، والعزلة، وعدم الاستمتاع بالنشاطات التي يستمتع بها عامة الناس.

الدراسة العلمية Scientific Study

يستخدم علم النفس طرقاً منظمة لكي يلاحظ السلوك ويصفه ويتنبأ به ويفسره ويضبطه. وهو كذلك شأنه شأن العلوم الأخرى تنطبق عليه خصائص العلم كالموضوعية Objectivity ويقصد بها البعد عن الأهواء والميول الذاتية والغايات الشخصية عند الحكم على المواقف والأشياء، أو النظر إلى الأشياء كما هي عليه في الواقع وليس كما يجب أن تكون عليه (Santrock, 2003) . وبمعنى آخر لا يتأثر عالم النفس برغباته ومشاعره الشخصية عندما يلاحظ الظاهرة التي يدرسها (السلوك والعمليات العقلية)، ويقيسها بشكل حيادي. ومن خصائص العلم أيضاً القابلية للتحقق Verfication من الفرضيات والنظريات من خلال الملاحظة الدقيقة والتجريب، أي يتحقق من صدقها أو خطئها، وكذلك من خلال القابلية للإعادة Replication أي أن يتوصل باحث ما إلى نفس نتائج دراسة توصل لها باحث آخر، إذ استخدم ذات الإجراءات والشروط التي استخدمها الباحث الأول في دراسته. وهنالك أيضاً خاصية الشك: وهو عدم قبول الأفكار لمجرد أنها تبدو معقولة ظاهرياً أو منطقياً، والبحث عن أدلة دقيقة تثبت صحتها. أما خاصية الانفتاح الذهني فيقصد بها النظر إلى الأفكار بعقل منفتح رغم غرابتها، فمثلما أن العالم لا يقبل الأفكار التي تبدو منطقية، فإنه كذلك يتقبل الأفكار في حال لم يؤمن بها أحد.

أما خاصية القياس Measurement فتعني تحديد سمات الأشياء والسلوك بالأرقام، أي استخدام الأرقام لتحديد مقدار أو كمية السمة، ويتم عادة في علم النفس تحديد هذه السمات بتعريف إجرائي Operational Defintion لهذه السمة أو المفهوم، أي تعريف المفهوم بدلالة طريقة قياسه، كأن يعرف الذكاء بأنه درجة الفرد على اختبار الذكاء، وتعريف الجوع بعدد ساعات حرمان الفرد من الطعام، وهكذا بالنسبة للعديد من السمات النفسية الأخرى كالعدوان والشخصية والإبداع وغيرها.

وعلاوة على ما سبق يستخدم علم النفس طرقاً منتظمة لكي يلاحظ السلوك ويصفه ويتنبأ به ويفسره ويضبطه، وبمعنى آخر يحاول تحقيق أهداف العلم (الوصف والفهم والتنبؤ والضبط) وسيتم الحديث عن هذه الأهداف لاحقاً تحت عنوان أهداف علم النفس.

الاتجاهات الأساسية في تفسير الظواهر النفسية:

علم النفس كغيره من العلوم الأخرى يدرس الظواهر، إذ يعد توفر ظواهر محددة للدراسة شرطاً أساسياً من شروط الحكم على أي فرع من فروع المعرفة بأنه علم، ومن الأمثلة على الظواهر التي حظيت باهتمام علماء النفس ظاهرة التعلم Learning ، إذ يتغير سلوك الفرد إيجابياً أو سلبياً عند مروره بخبرة ما، وظاهرة التطور Development حيث يتغير الفرد معرفياً وانفعالياً وجسمياً واجتماعياً مع مرور الزمن (منذ لحظة الولادة وحتى الممات). وهنالك ظاهرة الاضطراب النفسي Psychological Disorder عندما ينحرف سلوك الفرد عن ما هو طبيعي، إذ ينتاب بعض الأفراد حالات مرضية تتميز بتغير شديد في تفكيره أو عواطفه أو سلوكه تؤدي به إلى المعاناة. كما يتناول علم النفس ظواهر متعددة أخرى كالعنف الأسري، والعدوان، والتفكير، والذكاء، والانفعالات والذاكرة وغيرها.

وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس اختلفوا في تفسيرهم لهذه الظواهر، والمنهج الذي استخدموه في دراستهم لها، وفي طبيعة الظواهر نفسها، فمنهم من ركز على العمليات المعرفية، بينما ركز بعضهم الآخر على السلوك الخارجي القابل للقياس والملاحظة، ومنهم من ركز على دراسة العمليات اللاشعورية، وهذا يقودنا إلى الحديث عن الاتجاهات الأساسية في تفسير الظواهر النفسية، وسيتم الحديث عن الاتجاهات المبكرة في علم النفس يليه الحديث عن الاتجاهات المعاصرة.

أولاً: الاتجاهات المبكرة في علم النفس

- الحركة البنيوية: **Structuralism**


وليم فونت (1832- 1920)

يعود الفضل في نشوء هذه الحركة إلى العالم الفسيولوجي الألماني "فونت" Wundt، إذ يعد أول من حاول دراسة علم النفس بطريقة علمية عندما أسس أول مختبر لعلم النفس في ألمانيا، في جامعة ليبزغ عام (1879) مما ساهم في استقلال علم النفس عن الفلسفة، وعليه يستحق أن يطلق عليه أبو علم النفس The Father of Psychology .

يحاول أنصار هذه الحركة فهم الطريقة التي تنتظم بها الإحساسات الشعورية، والمشاعر والصور (الذكريات) معاً لتكون الأفكار والمشاعر وغيرها من العمليات العقلية تماماً كالذرات التي تتحد معاً لتشكل الجزئيات في علم الكيمياء (Westen,1996) وبمعنى آخر يحاولون اكتشاف العناصر الأساسية أو الأبنية Structures التي تتألف منها العمليات العقلية. إن هذه العناصر أو المكونات أو الأبنية والتي أطلق عليها "فونت" اسم العمليات الأولية، يمكن التعرف عليها باستخدام منهج أطلق عليه منهج الاستبطان Introspection، ويعني تأمل الفرد في أفكاره وأحاسيسه ومشاعره، أي الانكفاء على ذاته متأملاً في عملياته العقلية في حال تعرضه لموقف مثير أو ما، إذ يقوم ملاحظون تم تدريبهم تدريباً جيداً على التأمل في ذواتهم والتعبير عن مشاعرهم لغوياً إثر تعريضهم لخبرات انفعالية، أو رؤيتهم لضوء أو سماعهم لصوت معين، ثم يقدمون تقارير ذاتية يصفون فيها بالتفصيل الإحساسات والمشاعر التي أدى إليها المثير فيهم.

وقد تركزت دراسات "فونت" وأتباعه بشكل أساسي على الإحساس والإدراك، وذلك لسهولة تجزئتها إلى مكوناتهما الأساسية (Santrock, 2003). وعليه عرف علم النفس في ذلك الوقت بأنه العلم الذي يدرس الخبرات الشعورية (Feldman, 1996)،

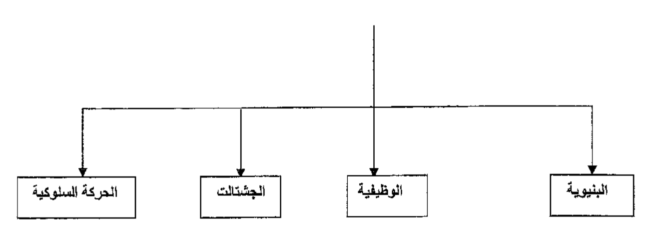
أو بأنه علم الشعور والخبرة، إذ اقتصرت دراسته على ظواهر الحياة العقلية كالإحساس والإدراك والمشاعر. ولكون هذه الإحساسات والمشاعر والإدراكات كانت تعد بنية العقل، علاوة على اقتصار دراسة "فونت" عليها، سمي منهجه وأفكاره بالحركة البنيوية. وقد أطلق هذا الاسم على منهج "فونت" أحد تلاميذه وهو تتشنر (Titchner) والذي قاد الحركة البنيوية فيما بعد ونقل أفكارها إلى أمريكا، وأضاف إلى العنصرين السابقين (الإحساسات والمشاعر) عنصراً حسياً آخر وهو الصور، وعليه أصبحت الخبرة الشعورية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي الإحساسات الجسمية (المناظر والأصوات)، والانفعالات أو المشاعر (تشبه الإحساسات إلا أنها أقل وضوحاً)، والصور (الذكريات والخبرات السابقة). وأكد "تتشنر" على أن أعقد الأفكار والمشاعر يمكن أن ترد إلى هذه العناصر الأولية أو البسيطة الثلاثة (الوقفي، 1998).

وقد تم التوصل من دراسات "فنت" وتلاميذه إلى أن الشعور يتكون من ثلاثة أبعاد هي: السعادة/ الشقاء. Pleasure / Displeasure والتوتر/ الاسترخاء Tension/ Relaxation، والإثارة أو الحيوية/ الاكتئاب Excitement/ Depression. وتوصل تتشنر في دراسته للإحساسات الذوقية Taste Sensation إلى أربعة عناصر للذوق هي: مُر Bitter، وحلو Sweet، ومالح Salty، وحامض Sour.

الوظيفية: Functionalism

يعد "وليام جيمس" (James) رائد هذه الحركة، إذ تنسب أفكار هذه الحركة إليه، ويعد من أبرز نقاد الحركة البنيوية إذ شكك في إمكانية فهم الشعور بتحليله إلى عناصره الأساسية، مضيفاً بأن هذا الأمر ليس من مهام علم النفس. وبخلاف الحركة البنيوية التي ركزت على وصف عناصر العقل (التركيز على داخل العقل)، ركزت الحركة الوظيفية على وظائف العقل والسلوك في التكيف مع البيئة الخارجية (التركيز على تفاعل الفرد مع البيئة)، علاوة على ذلك لم يؤمن "جيمس" وغيره من الوظيفيين بوجود بنية أولية جامدة Rigid للعقل، إذ يتسم العقل بالمرونة والتغير المستمر والتكيف استجابة

للمعلومات المتدفقة من العالم الخارجي، وقد أطلق "جيمس" على هذا التدفق للمعلومات اسم مجرى الشعور Stream of Consciousness (Santrock, 2003).



الشكل رقم (2-1): الاتجاهات المبكرة في علم النفس

الحركة السلوكية:



واطسون (1878- 1958)

يعد جون واطسون (John B. Watson) مؤسس الحركة السلوكية وأشد نقاد الحركة البنيوية، إذ أن النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام الاستبطان يصعب إثباتها أو نفيها.

علاوة على ذلك كيف نتمكن من معرفة النتيجة الصحيحة في حال تباينت النتيجة من شخص لآخر عند استخدام منهج الاستبطان. إن هذه الفكرة تذكرنا بالطبع بخاصية من خصائص الطريقة العلمية في البحث وهي خاصية الموضوعية، إذ تتطلب الموضوعية اتفاق أكثر من شخص على ما يتم ملاحظته، فكيف يستطيع شخص ما أن يشاركك فيما تقوم به من عمليات عقلية. لذلك رفض "واطسون" أن يهتم علم النفس

بالمفاهيم الفلسفية والتأملية كالتفكير والشعور والعقل، ونادى بضرورة الاستغناء عن متهج الاستبطان، وعدم دراسة ظواهر الحياة العقلية لعدم إمكانية ملاحظتها وقياسها، وبالتالي يتعذر دراستها بطرق علمية، مما يفقد علم النفس ركائز قوية ومتينة تمكنه من الوقوف جنباً إلى جنب مع غيره من العلوم الطبيعية.

وعليه يُعد "واطسون" من أشد دعاة ضرورة اقتصار الدراسة السيكولوجية على السلوك الظاهر والقابل للقياس، إذ يعد هذا السلوك الأساس الصالح لأن يكون موضوعاً لعلم النفس، وعرف علم النفس من قبل "واطسون" بأنه فرع من فروع العلوم الطبيعية يتعامل مع السلوك الإنساني (الأقوال والأفعال) متعلمة وغير متعلمة ويعتبره موضوعاً له.

إن السلوك الإنساني هو سلسلة من الارتباطات بين مثيرات بيئية (حدث بيئي) وسلوكات (حركة عضلية مرئية أو رد فعل فسيولوجي يمكن أن يلاحظ ويقاس)، تصدر عن الفرد استجابة لهذه المثيرات، فالفرد يجوع عندما يشم رائحة طعام زكية، ويشعر بالسعادة عندما يمتدحه الآخرون، ويغضب عندما يتم استفزازه واهانته، ويحزن عندما يفقد شيئاً هاماً أو شخصاً عزيزاً، ويجفل عند سماع صوت مفاجئ. إن رائحة الطعام ومديح الآخرين والاستفزاز وفقدان شخص عزيز والصوت المرتفع يطلق عليه اسم المثيرات، في حين يطلق على الجوع والغضب والسعادة والإجفال اسم الاستجابات. وقد ذهب "واطسون" أبعد من ذلك حين صرح بأن التفكير هو سلوك داخلي يقوم به اللسان والحنجرة فهو نوع من الحديث الصامت بين الفرد ونفسه.

وقد أدى إنكار "واطسون" للعمليات العقلية التي تتوسط المثير والاستجابة إلى نعت سلوكيته بسيكولوجية الصندوق الأسود الذي تزود به الطائرات فهو يسجل الأحداث تسجيلاً موضوعياً.

ويعد التركيز المبالغ فيه على دور البيئة في التأثير على السلوك من أبرز ميزات الحركة السلوكية، وتتجلى في مقولة واطسون الشهيرة "أعطني مجموعة من الأطفال

الأصحاء جيدي التكوين، وبيئة محددة لتوفير التطور لهم، وإنني لأضمن أن تأخذ أي واحد منهم عشوائياً وندربه على أن يكون أي اختصاصي نمطي نريده، طبيب، محامي، فنان، تاجر، لص، شحات، رئيس، ويصرف النظر عما لديه من مواهب أو ميول وقدرات، أو ما أخذه عن أسلافه" (Crain, 1992)

وتجدر الإشارة إلى أن ما ساعد على ازدهار الحركة السلوكية إسهامات عالمين شهيرين هما "ثوريدايك" و"بافلوف". إذ يعد "ثورندايك" أول من توصل إلى قوانين فسر من خلالها ظاهرة التعلم، وأبرز هذه القوانين قانون الأثر Low of effect الذي ينص على أن السلوكات التي تتبع بنتائج إيجابية (مُرضية) سوف تقوى، بينما تضعف السلوكات التي تتبع بنتائج سلبية (غير مُرضية) (Santrock, 2003).

أما "بافلوف" Pavlov فقد قدم مفهوماً جديداً وهو الاستجابة الشرطية Conditional Response، إذ اكتشف صدفة أثناء انشغاله بأبحاثه الفسيولوجية على الجهاز الهضمي، أن سيلان اللعاب عند الكلاب يحدث قبل وصول الطعام إلى أفواهها، وحتى في حالة سماعها وقع أقدام "بافلوف" أو فتح باب المختبر، كانت تحدث استجابة سيلان اللعاب. إن سيلان اللعاب في مثل هذه الحالات تسمى استجابة شرطية (متعلمة) إذ حدثت بعد مثيرات ليس لها صلة بالاستجابة، في حين تسمى استجابة سيلان اللعاب عند تناول مسحوق لحم استجابة طبيعية (غير شرطية) أو استجابة غير متعلمة. وسيتم الحديث بشكل منفصل عن الاستجابة الشرطية في الفصل الثالث الذي يتناول موضوع التعلم.

الحركة الجشتالتية Gestalt

تأسست هذه المدرسة في بداية القرن العشرين (1912) على يد مجموعة من العلماء الألمان مثل "فرتهايمر" Wertheimer مؤسس هذه الحركة، و"كوفكا" Koffka و"كوهلر" Kohler. ويقصد بالجشتالت الشكل أو الصورة أو الكل. وتشير الفكرة الأساسية في هذه الحركة إلى أن للعقل الإنساني قدرة على تنظيم المجال الإدراكي،

وإدراك الأشياء ككليات منظمة. وقد جاءت هذه الحركة كرد فعل صارخ على آراء كل من الحركة البنيوية التي حللت الإدراك إلى عناصر أولية من الشعور، وآراء الحركة السلوكية التي نادت بتجزئة السلوك إلى مثيرات واستجابات.

وقد حظيت ظاهرة الإدراك باهتمام علماء الحركة الجشتالتية، إذ أكدوا على أن الإدراك لا يمكن تجزئته كما فعل البنيويون والسلوكيون، فعندما ندرك شيئاً ما فإننا ندركه ككل متكامل وليس كمجموعة من الأجزاء التي يتألف منها. ومثال ذلك أننا عندما ندرك شيئاً ما كالشجرة فإننا لا ندركها على أنها مجموعة من أغصان وساق وأوراق، بل تتكون هذه الشجرة من هذه المكونات فعلاً مضافاً إليها التنظيم الذي يعطي هذه المكونات معنى، أي أننا ندرك الشجرة ككل متكامل، أما في حال تجزئتها إلى مكوناتها فإننا سنخسر شيئاً ما وهو التنظيم، والذي يترتب عليه فقدان المعنى، وعليه فإن المبدأ الذي تستند عليه حركة الجشتالت في تفسيرها للإدراك هو أن الكل أكبر من مجموعة أجزائه، أي أنه يساوي هذه الأجزاء مضافاً إليها التنظيم الذي يمنحها المعنى، فالكل يمتلك خصائص لا تظهر في حال تجزئته إلى العناصر المكونة له. وقد حدد علماء الحركة الجشتالتية عدداً كبيراً من قوانين الإدراك منها:

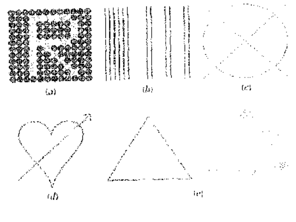
قوانين الإدراك :

1- الصورة والخلفية **Figure and Background**: عندما ينظر الإنسان إلى منظر أو شكل ما، فإنه سيلاحظ وجود جزء هام (سائد) من هذا المنظر أو الشكل (الصورة) أكثر من غيره مما يحيط به أو يقع على هامشه أو حوافه والتي تسمى الخلفية. ومثال ذلك الصور الشخصية إذ تكون صورتك هي الشكل بينما يكون ما يحيط بها هو الخلفية، وكذلك الكلمات المكتوبة على السبورة إذ تكون الكلمات هي الشكل بينما تكون السبورة هي الخلفية. وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الصورة والخلفية غامضة كما هو الحال في الشكل (3-1)، إذ قد

يشاهد بعضنا صورة عجوز بينما يشاهد بعضنا الآخر صورة لفتاة اعتماداً على ما يعتبره المشاهد صورة أم خلفية.



الشكل رقم (3-1)
العلاقة بين الصورة والخلفية



الشكل رقم (4-1)
قوانين الإدراك

2- **قانون التشابه Similarity**: ويشير إلى أن الأشياء المتشابهة تميل لأن تدرك كمجموعة واحدة أو ككل، ومثال ذلك مجموعة الدوائر الصغيرة التي تشكل الحرف (R) في الشكل (a).

3- **قانون التقارب Proximity**: ويشير إلى أن الأشياء المتقاربة مكانياً أميل إلى أن تدرك كمجموعة. ومثال ذلك الخطوط الستة الأولى في الشكل(b) تدرك كمجموعة واحدة، وكذلك هذه الخطوط الستة تدرك على أنها ثلاث مجموعات من الخطوط.

4- **الاستمرارية الجيدة Good Continuation**: ويشير إلى أن الدماغ ينظم المثيرات في خطوط مستمرة أكثر من كونها مثيرات متقطعة ومثال الشكل (c) إذ أننا ندرك الشكل على أساس أنه إشارة ضرب ودوائر أكثر من كونه أربعة أجزاء.

5- البساطة **Simplicity**: ميل الأفراد إلى إدراك النمط الأبسط قدر المستطاع. ومثال ذلك يدرك معظم الأفراد الشكل (d) على أنه قلب بسهم لأن هذا هو التفسير الأبسط.

6- الإغلاق **Closure**: ويقصد به ميل الأفراد إلى إدراك الأشكال الناقصة ككل متكامل، أو الميل إلى ملء الفراغات أو النواقص في المعلومات. كما هو الحال في المثلثين الموجودين في الشكل (e).

وقد تناول الجشتالتيون في بداية تجاربهم ما يسمى بالحركة الظاهرة Apparent Motion (ظاهرة فاي Phi) وتشير إلى الحركة التي نشاهدها ظاهرياً في حين لا يكون حركة في الواقع، ومثال ذلك الأضواء الكهربائية المستخدمة في الإعلانات أو المستخدمة على واجهة المحلات التجارية ليلاً. وتعزى هذه الحركة وفقاً لأراء الجشتالتيون إلى أن المثيرات مرتبة بشكل محدد، مما يوحى لنا بأنها متحركة، وفي حال تم ترتيبها بطريقة أخرى لن تبدو متحركة أي أن ترتيب المثيرات يؤثر في طريقة إدراكنا لها.

مدارس علم النفس الحديثة

المنحى البيولوجي The Biological Perspective

يحاول المنحى البيولوجي دراسة السلوك من خلال التعرف على تأثير الدماغ والجهاز العصبي والهرمونات والمورثات على سلوك الفرد وتفكيره ومشاعره. وهذا بالطبع مخالف لمناحي علم النفس الأخرى التي حاولت فهم سلوك الإنسان بالتعرف على أثر العوامل البيئية والاجتماعية على هذا السلوك. وفقاً للمنحى البيولوجي فإن سلوك الإنسان والحيوان لابد من فهمه في ضوء وظيفته البيولوجية، ولذلك يحاول المنحى البيولوجي الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف ترتبط الخلايا العصبية بعضها ببعض؟ كيف تؤثر وراثة خصائص رئيسة من الوالدين والأسلاف في سلوك الفرد؟ ما هي السلوكات الناتجة عن الغرائز؟ كيف تؤثر وظائف الجسد في مخاوف الإنسان ورغباته؟ (Feldman, 1996).

فإذا أراد أنصار الاتجاه البيولوجي دراسة الذاكرة أو العمليات المعرفية المسؤولة عن حل المشكلات، لابد لهم من تحديد المناطق الدماغية التي تنشط أثناء قيام الفرد بحفظ معلومات معينة أو حل مشكلة ما. ومما يدعم آراء أنصار المنحى البيولوجي ما توصلت له الاكتشافات الحديثة، إذ كشفت عن إمكانية تذكر الإنسان لخبرات أو حوادث سابقة بعد إثارة دماغه كهربائياً. وإظهار الحيوانات التي استثيرت أدمغتها كهربائياً ردود فعل كالخوف والغضب. (عدسن وتوق، 1992).



يلاحظ الباحث سلوك الفئران بعد حقنها بدواء أتلف جزء من أدمغتها

وقد قدم هذا المنحى فوائد جمة وخصوصاً فيما يتعلق بفهم بعض الاضطرابات النفسية وعلاجها كالفصام والاكتئاب وغيرها، إذ فسرها في اختلال عمل بعض النواقل العصبية كالدوبامين والسيروتونين، كما تم علاجها بتطوير عقاقير مناسبة.

مع ذلك ورغم تطور وسائل تكنولوجية حديثة لتصوير آلية عمل الدماغ، فإن الوصول إلى نظرية بيولوجيه عصبية متكاملة لتفسير السلوك الإنساني على أساس بيولوجي أمر صعب المنال، لما يتمتع به الدماغ البشري من تعقيد، ولتفضيل كثير من علماء النفس دراسة السلوكات الظاهر على دراسة ما يجري داخل الفرد، وعدم قدرته على تفسير مختلف جوانب شخصية الإنسان لاعتبارات أخلاقية، إذ يتعذر إجراء تجارب بيولوجية على الإنسان لما تنتابها من مخاطر، علاوة على ذلك انتقد هذا المنحى لتجاهله العوامل النفسية الاجتماعية والتي يتفق كثير من علماء النفس على أنها محددات قوية للسلوك الإنساني.

الاتجاه السلوكي : The Behaviorist Perspective

تركت أفكار "واطسون" صدى قوياً عند نفر من علماء النفس الأمريكان ومنهم "سكنر" و"هل" و"جثري"، ورغم قبولهم للعديد من أفكار واطسون السابقة الذكر، إلا أنهم كانوا أقل تطرفاً منه في التركيز على الدور الذي تلعبه الظروف البيئية في تشكيل السلوك. وبخلاف الاتجاه المعرفي والاتجاه البيولوجي واتجاه التحليل النفسي والتي بحثت جميعها عن أسباب السلوك الإنساني عن طريق معرفة ما يجري داخل جسم الإنسان، ركز الاتجاه السلوكي على ما يجري خارج جسم الإنسان من أحداث بيئية. وبمعنى آخر ركز الاتجاه السلوكي على الدراسة العلمية للاستجابات السلوكية القابلة للملاحظة، ومحدداتها (مسبباتها) البيئية.

ويعتمد الاتجاه السلوكي في دراسته للظاهرة السلوكية على المنهج التجريبي، إذ حاول التحقق تجريبياً في المختبرات من أثر المثيرات البيئية وما يتبع السلوك من نتائج على السلوك في ظل ظروف مضبوطة بدقة. ويعتقد أنصار الاتجاه السلوكي أن معظم السلوك الإنساني متعلم، ويحدث هذا التعلم عادة من خلال الارتباطات التي تتشكل بين مثيرات قبلية واستجابات، أو بين استجابات وتوابعها (تعزيز، عقاب).

وقد تبلورت هذه الفكرة في أعمال عالم النفس السلوكي الشهير "سكنر"، إذ يعتقد بأن المكافآت والمعاقبات هي المحددات الأساسية لسلوك الإنسان، وبمعنى آخر يعتقد بأن السلوك محكوم بتوابعه Behavior is governed by its Consequences، فالطفل مثلاً يتصرف بطريقة لائقة لأن والداه عززا هذه الطريقة لديه، مما سيؤدي إلى زيادة احتمالات تكراره لطريقة التصرف هذه في مواقف لاحقة مشابهة، وعكس ذلك تقل احتمالات استخدامه ألفاظ نابية في حال عوقب من قبل والديه على هذا التصرف. ومن الجدير ذكره أن المدرسة السلوكية تعرضت لانتقادات من قبل بعض العلماء النفس نتيجة لتجاهلها للعمليات المعرفية التي تتوسط العلاقة بين المثير والاستجابة، كالتفكير والتوقعات والمعتقدات، ونتيجة لنظرتها السلبية للإنسان إذ صورته على أنه متلقٍ سلبي للمثيرات البيئية، ولتحليلها السلوك الإنساني وتجزئته إلى مثيرات واستجابات.

الاتجاه السيكودينامي The Psychodynamic Approach


فرويد (1856- 1939)

يعد الطبيب النمساوي "سيجموند فرويد" مؤسس هذا الاتجاه، والذي يركز على الأفكار اللاشعورية والصراع بين الغرائز البيولوجية وقيود المجتمع ومتطلباته، كما يركز على خبرات الطفل المبكرة مع مقدم الرعاية. فالغرائز(غريزة الجنس، غريزة العدوان) تؤثر في طريقة تفكير الفرد ومشاعره وسلوكه، وأن هذه الغرائز تقبع في العقل اللاشعوري للإنسان، وهي عادة ما تكون متعارضة مع مطالب المجتمع.

كما أن العلاقات المبكرة مع الوالدين هي قوى رئيسية تشكل شخصية الأفراد، وقد عزى "فرويد" الاضطرابات العاطفية عند الإنسان إلى الخبرات المؤلمة المكبوتة التي مر بها الإنسان في طفولة مبكرة، وإلى الصراعات اللاشعورية بين مكونات الشخصية وهي الهو Id (الغرائز الفطرية) والتي تمثل الجانب الفطري للشخصية، والأنا Ego (الجانب العقلاني من الشخصية) والأنا الأعلى Superego (الجانب الأخلاقي من الشخصية).

وقد تعرضت مدرسة التحليل النفسي إلى العديد من الانتقادات منها، أنها ركزت على التطبيقات العلاجية أكثر من تركيزها على البحث التجريبي، ولذلك فإن النظريات التي يتضمنها هذا الاتجاه وما قدمته من قضايا خلافية (جدلية) يصعب التحقق منها، وهذا معاكس للاتجاه السلوكي الذي اهتم بإجراء دراسات تجريبية مضبوطة، علاوة على ذلك توصل "فرويد" لأفكاره استناداً إلى ملاحظاته لعدد قليل من المرضى ممن يعانون اضطرابات نفسية، ولم يهتم بالأشخاص الأسوياء. كما أن العديد من مفاهيم "فرويد" كاللاشعور والكبت والغرائز يصعب إثباتها علمياً. ورغم هذه الانتقادات خرج من رحم هذا الاتجاه علماء جدد أطلق عليهم اسم الفرويديون الجدد عدلوا الكثير من

مفاهيم "فرويد" مركزين أكثر على أثر البيئة الاجتماعية بالإضافة للعوامل البيولوجية وأثرها في تشكيل شخصيته الإنسان ومنهم "يونغ" و"أدلر" و"هورني" وغيرهم وسيتم الحديث عن نظرياتهم بشكل مفصل في الفصل السابع الذي يتناول موضوع الشخصية.

الاتجاه المعرفي The Cognitive Approach

يعتقد علماء النفس المعرفي أن الدماغ يتضمن العقل والذي تمكننا عملياته العقلية من التذكر واتخاذ القرارات والتخطيط ووضع الأهداف والإبداع (Santrock,2003). ويركز هذا الاتجاه المعرفي على العمليات العقلية التي تتضمنها المعرفة كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الاتجاه ظهر كرد فعل على أفكار المدرسة السلوكية التي أهملت دور العمليات العقلية في سلوك الإنسان، والتي افترضت أن سلوك الإنسان محكوم بقوى بيئته خارجية، وكذلك جاء كرد فعل على نظره اتجاه التحليل النفسي التشاؤمية للإنسان، والذي يفترض أن سلوك الإنسان محكوم بغرائز وقوى لاشعورية. ولذلك يرى أنصار الاتجاه المعرفي أن سلوك الإنسان تضبطه الأفكار والإدراكات والصور والذكريات (Santrock,2003). وأن الإنسان ليس مستجيباً سلبياً للمثيرات البيئية بل يعمل بنشاط على معالجة المعلومات الواردة إليه من بيئته الخارجية قبل الاستجابة لها، وتتم هذه المعالجة عادة من خلال الانتباه لهذه المعلومات وتفسيرها وتخزينها وربطها بمخزونه المعرفي، وعليه شبه علماء النفس المعرفيون العقل الإنساني بجهاز الحاسوب، إذ يقوم الإنسان باستقبال المثيرات من خلال الحواس ثم يجري عليها عمليات معرفية كالتسميع والتنظيم لكي يخزنها في أنظمة الذاكرة لديه، ثم يسترجعها عند الحاجة.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول أن الاتجاه المعرفي فرض على علماء النفس اعتماد العمليات العقلية موضوعاً للدراسة، ويتضح هذا الأمر في تعريف علم النفس والذي سبق الإشارة إليه والذي ينص على أن علم النفس هو الدراسة العلمية المنظمة للسلوك والعمليات العقلية.

المنحى الإنساني The Humanistic Approach


كارل روجرز (1902– 1987)

ظهر هذا المنحى وازدهر في الستينيات من القرن العشرين، فكما هو الحال في المنحى المعرفي الذي جاء كرد فعل مضاد للمنحى السلوكي، جاء المنحى الإنساني كرد فعل مضاد على أفكار منحى التحليل النفسي (القوة الأولى في علم النفس) والمنحى السلوكي (القوة الثانية في علم النفس)، ويعد ماسلو (Maslo) وروجرز (Rojers) أبرز أعلام هذا المنحى وقد أطلق "ماسلو" هذه الحركة اسم القوة الثالثة في علم النفس.

ويكمن وجه الخلاف مع التحليل النفسي من حيث أن مدرسة التحليل النفسي صورت الإنسان على أنه عبد لغرائزه الجنسية والعدوانية، بينما تركز الحركة الإنسانية على قدرة الإنسان على اتخاذ القرارات الواعية والمنطقية، وضبط مصيره وتغيير بيئته المحيطة، إذ ينظرون إلى الإنسان نظرة يحبوها الأمل والتفاؤل، فهو في جوهره مخلوق اجتماعي منطقي وخير، بينما يؤكد "فرويد" وأنصاره على أن الطبيعة الإنسانية تتضمن عناصر قوية من الذاتية والعدائية اللامنطقية.

ويكمن خلاف الحركة الإنسانية مع المنحى السلوكي في تركيز المنحى السلوكي على البيئة الخارجية واعتبارها أقوى المحددات للسلوك البشري، في حين ترى الحركة الإنسانية أن الخصائص الداخلية كالإرادة الحرة والخبرة الذاتية هي أهم محددات السلوك البشري. ومع ذلك لم تنكر الحركة الإنسانية دور البيئة في تنمية وتعزيز بعض القابليات

والقدرات وتثبيط بعضها الآخر، إذ تعتقد أن جوهر الإنسانية يتمثل في ذات فريدة وقوة مبدعة وإرادة للنمو وتحقيق الذات. إن الدافع الأساسي وفقاً لهذه الحركة هو الميل للنمو وتحقيق الذات، إذ يبحث الإنسان باستمرار عن النشاطات والأعمال التي تساعده على استغلال طاقاته إلى أقصى درجة ممكنة رغم ما يعترضه من معوقات مادية واجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الحركة لم تهتم بتطوير نظريات لتفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به وضبطه، وعليه لم تقدم إسهامات تثري علم النفس في تفسيره للعديد من الظواهر النفسية كالتعلم والذاكرة، كما أنها رفضت استخدام المناهج العلمية، لذلك يرى نقادها بأنها غامضة وتمثل فلسفة حياة أكثر من كونها علماً يفسر السلوك (الزق، 2006) معللة ذلك بدراسة هذه المناهج لسلوكات بسيطة لا تخدمنا في فهم الطبيعة الإنسانية بينما ترى الحركة الإنسان ضرورة دراستها ككل متكامل، مع ذلك كان لهذه الحركة دور في تقديم طريقة في الإرشاد والعلاج النفسي لروجرز عرف بالعلاج المتمركز حول الشخص Client Centered Therapy.

الاختصاصات النفسية

علم النفس علم حديث في نظرياته ومفاهيمه التي عملت على المساعدة في فهم سلوك الإنسان في كافة مجالات حياته المختلفة، وقد برز في العقود الأخيرة أكثر من خمسين تخصصاً أو فرعاً لعلم النفس تهدف جميعها على فهم سلوك الإنسان في كافة مواقف الحياة المختلفة.

وتنقسم مجالات علم النفس إلى مجالات نظرية تسعى إلى توليد المعرفة واكتشاف القوانين التي تحكم السلوك البشري وتطوير النظريات، بصرف النظر عن قيمتها التطبيقية المباشرة، وهذا ما يطلق عليه اسم البحث الأساسي Basic Research . أما المجالات التطبيقية والتي تستند إلى البحث التطبيقي Applied Research، فتهدف إلى تحسين ظروف حياة الإنسان باكتشاف معارف يمكن تطبيقها مباشرة، وبمعنى آخر هي مجالات تهدف إلى تطبيق القوانين والنظريات في مجالات محددة كالمجال التربوي والصناعي والعسكري والعلاجي.

المجالات النظرية:

علم النفس التطوري Developmental Psychology: يهتم بالتغيرات التي تطرأ على الإنسان منذ تشكيل البويضة الملقحة وحتى الممات، إذ تتغير شخصية الإنسان في الجوانب الجسمية والمعرفية الانفعالية والاجتماعية واللغوية والأخلاقية. كما يهتم بأثر كل من العوامل الوراثية والبيئية في التطور.

علم النفس الاجتماعي Social al Psychology:

يهتم بدراسة سلوك الإنسان في الأنظمة الاجتماعية المختلفة، أي يدرس سلوك الإنسان وهو يتفاعل مع الآخرين سواء أكانوا أفراد أم جماعات، فهو يدرس الكيفية التي تتأثر بها سلوكاتنا وانفعالاتنا وأفكارنا بوجود الآخرين الفعلي أو المتخيل أو الضمني (Franzoi, 2000). ومن موضوعات علم النفس الاجتماعي الاتجاهات، وتقدير الذات،

والتفاعلات مع الآخرين (العدوان، العلاقات الحميمة، السلوك المساند للمجتمع)، والإقناع والتعصب والتمييز، العزو (ربط السلوك بأسبابه)، والتأثير الاجتماعي (الامتثال، والطاعة، والمسايرة).

علم النفس المعرفي Cognitive Psychology:

يركز على دراسة عمليات عقلية عليا كالتفكير واللغة، وحل المشكلات، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

علم نفس الشخصية Personality Psychology:

يهتم بدراسة السمات الثابتة نسبياً لدى الفرد والتي تميزه عن الأشخاص الآخرين، وكيفية تفاعل هذه السمات مع العوامل الموقفية في تأثيرها على سلوك الإنسان. ومن الأمثلة على هذه السمات الانطوائية والانبساطية والقلق وغيرها. كما يدرسن علم نفس الشخصية طبيعة الشخصية ونظرياتها وطرق قياسها ومكوناتها والعوامل المؤثرة فيها، ومن موضوعاته مفهوم الذات والنمو الأخلاقي والأدوار الجنسية والعدوان (Ashcroft,2003).

علم النفس الفسيولوجي Physiological Psychology:

ينتمي العاملون في هذا المجال إلى المنحى البيولوجي العصبي، إذ يهدفون من دراستهم إلى ربط السلوك بالعمليات البيولوجية، أي البحث عن الأسس البيولوجية للسلوك الإنساني من خلال فهم ما يجري داخل الجسم، كآلية عمل الدماغ، والغدد، وكيفية تأثيرها في تعلم الفرد وانفعالاته وذاكرته، وما قد يتعرض له من اضطرابات نفسية. كما يدرسون تأثير المخدرات والكحول على سلوك الإنسان لما تتركه من آثار على مناطق الحس المختلفة.

علم النفس التجريبي Experimental Psychology

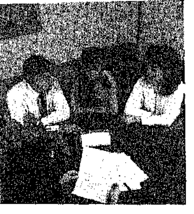
يهتم المشتغلون في هذا الميدان في إجراء التجارب المخبرية على الإنسان والحيوان على حد سواء، في ظل ظروف ومواقف مضبوطة بدقة ، ومن المجالات التي أجريت عليها تجارب: التعلم والذاكرة والإحساسات والإدراك، وتجدر الإشارة إلى أن التجريب سمة عامة لميادين علم النفس كافة، فهو ليس مقتصراً على علماء النفس التجريبيون. وغالباً ما ينتمي العاملين في هذا المجال إلى المنحى السلوكي والمنحى المعرفي.

علم النفس الشواذ Abnormal Psychology:

يهدف إلى دراسة السلوك الشاذ لدى الإنسان والتعرف على أسبابه وتصنيفه، بغية وضع أسس لعلاجه. والسلوك الشاذ هو حالة مرضية تتميز بتغير التفكير أو المزاج أو السلوك، شريطة أن يكون هذا التغير شديداً، وأدى إلى معاناة الشخص، وأثر سلبياً على أدائه. أو هو سلوك منحرف عما هو طبيعي وغير تكيفي يسبب للشخص المعاناة، ومن الأمثلة على الحالات المرضية الفصام والاكتئاب والوسواس القهري والرهاب.

المجالات التطبيقية

علم النفس الإرشادي Counseling Psychology:


جلسة إرشاد أسري يحاول فيها المرشد النفسي مساعدة الأب وبناته على حل مشاكلهم الأسرية.

يعد علم النفس الإرشادي بالإضافة إلى علم النفس الاكلينيكي أكثر فروع علم النفس اهتماماً بالجوانب التطبيقية. (Santrock,2003). يركز علم النفس الإرشادي بشكل أساسي على مشكلات سوء التكيف المهني والاجتماعي والتربوي (Feldman,1996).

ويتعامل علم النفس الإرشادي مع المشاكل الأقل خطورة، فالمرشد المدرسي مثلاً يساعد في حل مشاكل الطلبة مثل مساعدتهم على اختيار التخصص الأكاديمي المناسب، وحل مشكلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم، ويساعد بعضهم على تعلم طرق الدراسة الفعالة، وتخفيض قلق الاختبار، ومواجهة مشكلات انخفاض الدافعية والتسرب المدرسي. ويوجد أيضاً الإرشاد الأسري أو الزواجي الذي يقدم خدمات للأزواج تتضمن مساعدتهم على فهم حاجات بعضهم البعض ومشكلاتهم وطرق التعامل معها.

علم النفس الإكلينيكي Clinical Psychology:

ويتعامل مع السلوك الشاذ من حيث الدراسة والتشخيص والمعالجة، ويتراوح السلوك الشاذ الذي يتناوله الأخصائي الإكلينيكي بين الحزن البسيط إلى الأزمات الشديدة كما هو الحال في الفصام، اذ يفقد الشخص صلته بالواقع (Feldman,1996). ويقع بين هاتين المشكلتين مشكلات كالقلق والاكتئاب والرهاب والوسواس القهري والإدمان والاضطرابات التالية للصدمة.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين الأخصائي الإكلينيكي والطبيب النفسي Psychiatry، فمن حيث الإعداد والتدريب تعتبر الدراسة الجامعية الأولى في علم النفس المتطلب الأول والأساسي للأخصائي الإكلينيكي، لكي يحيط بكافة فروع علم النفس

لتشكل لديه أرضية واسعة للدراسة الجامعية العليا (الماجستير والدكتوراه) فيما بعد، والتي تكون في تخصص علم النفس الإكلينيكي، أما الطبيب النفسي فهو في الأساس طبيب ويقضي بعد ذلك ثلاث سنوات في مستشفى للأمراض النفسية. كما يوجد فرق آخر يتعلق بأسلوب العلاج،إذ إن للطبيب النفسي وحده صلاحية وصف العقاقير الطبية كوسيلة من وسائل العلاج، أما الأخصائي الإكلينيكي،فيستخدم أساليب سلوكية أو معرفية أو التحليل النفسي،كما يستخدم الأخصائي الإكلينيكي المقابلات والاختبارات النفسية والتشخيص، بينما يستخدم الطبيب النفسي المقابلة والفحوصات الطبية.

علم النفس التربوي Educational Psychology:

يدرس أساليب التعلم والتعليم والدافعية والذكاء والذاكرة وحل المشكلات الواقعية للتعلم، والإدارة التربوية الفعالة، ويعمل المختص في علم النفس التربوي في الجامعات في مجال إعداد المعلمين المختصين في مراحل التعليم المختلفة، ووضع اختبارات الذكاء والتحصيل واستخدام الأساليب التكنولوجية في التعليم.

علم النفس الجنائي Criminological Psychology:

فرع من فروع علم النفس المعاصرة، يهتم بتطبيق مبادئ علم النفس في فهم مجال الجريمة والقضاء، ومن موضوعاته دراسة سلوك الجريمة ودوافعه، وكيفية التعامل مع المجرمين في المحاكم، وأسس الإدلاء بالشهادة في المحاكم، والوقاية من الجريمة وتطوير برامج تأهيل وإصلاح المحكومين بالجنايات، وعملية اختيار المحلفين (وهم أشخاص عاديون يتم اختيارهم لكي يقوموا باتخاذ قرارات بشأن تجريم المتهم أو تبرئته بعد سماع مداولات المحكمة). (كوليكان ورفاقه، 1999)

علم النفس البيئي Enviromental Psychology:

يدرس تفاعل الفرد مع بيئته المادية أو الظروف الطبيعية المحيطة به، وكيفية تأثيرها على إدراكه ومعرفته وتعلمه وعلاقاته الاجتماعية وسلوكه الشاذ (Bell & Others, 2003). ومن موضوعاته الازدحام، الحيز الشخصي (خط وهمي يحيط بالإنسان يثير الاقتراب منه ردود فعل انفعالية معينة)، والتلوث والإزعاج والطقس.

أهداف علم النفس

الوصف Description :

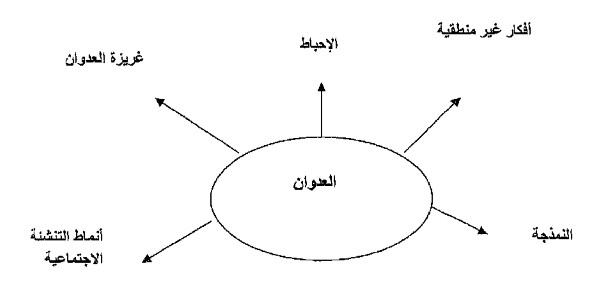
يحاول عالم النفس عادة قبل تفسيره وتعديله للظاهرة النفسية، وصفها بأوصاف كمية أو نوعية دقيقة بهدف الإحاطة بأبعادها ومتغيراتها، ويقصد بالوصف تحديد كيفية تصرف الفرد وتفكيره وشعوره استجابة للمواقف المختلفة (Sternberg,2000)، أو هو العملية التي يتم من خلالها تصنيف وتبويب الأحداث والسلوكات وعلاقاتها المختلفة. ومن الأمثلة على الأسئلة التي يطرحها عالم النفس المهتم بتحقيق هدف الوصف ما يلي:

ما هي أشكال الرابطة التعلقية التي يشكلها الطفل مع مقدم الرعاية؟ هل يختلف أسلوب اللعب عند الذكور عنه عند الإناث؟ كيف يتطور الطفل لغوياً ومعرفياً ضمن المراحل العمرية المختلفة؟ هل يختلف الذكور والإناث في شكل السلوك العدواني؟

الفهم Understanding:

لا يكتفي عالم النفس بمجرد تصنيف الظواهر كما تحدث ووصف الأحداث كما تقع، بل يحاول اكتشاف العلاقات التي تقوم بين هذه الأحداث وهذه الظواهر، فوصف الظاهرة مهما كان دقيقاً لا يؤدي إلى فهمها. فإذا قلنا مثلاً أن السلوك العدواني ينتشر بدرجة عالية في المدارس والجامعات على حد سواء، وهو سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وله أشكال متعددة كالعدوان اللفظي (السب، والسخرية، والشتم وإطلاق الألقاب)، والعدوان الجسمي (الضرب، الرفس، العض، الصفع .....الخ) وإتلاف الممتلكات (تمزيق الملابس، إتلاف الكتب وإفساد الممتلكات وسرقتها)، وأن الذكور أكثر استخداماً وتعرضاً للعدوان الجسمي، بينما الإناث أكثر استخداماً وتعرضاً للعدوان اللفظي ونشر الإشاعات. إن كل ما تقدم يعد أوصافاً لا يمكن أن تقدم لنا فهماً دقيقاً لظاهرة العدوان مالم نربط بين سلوك الشخص الذي يمارسه وبيئته الاجتماعية وأنماط

تنشئته الاجتماعية، والنماذج التي يقتدي بها، وما يتعرض له من إحباطات، وما يتبناه من أفكار خاطئة واتجاهات سلبية. وعليه يحقق عالم النفس الهدف الثاني من أهداف العلم وهو (الفهم) عندما يفسر السلوك ويحدد العوامل التي تؤثر فيه. ولذلك يعرف الفهم بأنه علمية ربط أو إدراك العلاقات بين الظاهرة المراد تفسيرها والأحداث والظواهر التي تلازمها أو تسبقها.



الشكل رقم (5-1) أسباب العدوان

وبمعنى آخر يتضمن الفهم اكتشاف العلاقة بغض النظر عن كونها علاقة ارتباطية (معرفة الأحداث والظواهر التي تلازم أو تحدث مع الظاهرة المدروسة)، أو علاقة سببية (معرفة الظواهر التي تسبق حدوث الظاهرة)، وهذا ما سيتم الحديث عنه بشكل مفصل في طرق البحث في علم النفس وخصوصاً الطريقة الارتباطية والطريقة التجريبية.

التنبؤ Prediction:

ويقصد به الاستفادة من النتائج التي توفرت لدينا حول الظروف أو الظواهر التي تسبب حدوث الظاهرة أو تلازمها، في إمكانية التنبؤ بحدوث الظاهرة مرات متعددة كلما توفرت هذه الظروف مرات أخرى والعكس صحيح، أو هو توقع حدوث الظاهرة عند معرفة أن الظواهر ذات الصلة بها حدثت أو سوف تحدث. وهذا يعني أن التنبؤ يساعدنا في زيادة فهمنا للظاهرة النفسية لكونه جزءاً من عملية اختبار الفروض وصحة المعلومات عن الظاهرة، إنه بكل بساطة اختبار لصحة الفهم. فإذا توصلت نتائج الدراسات والأبحاث على وجود علاقة بين مستوى التحصيل الدراسي في المدرسة الثانوية ومستوى التحصيل الدراسي في الجامعة، فيمكننا بناءً على هذه العلاقة التنبؤ بمستوى التحصيل في الجامعة من خلال معرفتنا لمستوى التحصيل الدراسي في المدرسة الثانوية والعكس صحيح. وكذلك الحال فيما يخص العلاقة بين التهديد وتماسك الجماعة، إذ أكدت الدراسات التجريبية في ميدان علم النفس الاجتماعي أن شعور الجماعة بالتهديد يزيد من تماسكها، وعليه يمكننا التنبؤ بتماسك الجامعة بمعرفتنا بمستوى التهديد المدرك لدى أفراد الجماعة والعكس صحيح.

التحكم أو الضبط Control:

عندما ينجح علماء النفس في تفسير السلوك وفهمه يصبح بإمكانهم ضبط هذا السلوك وتوجيهه في قنوات مقبولة اجتماعياً. إذ أن الضبط يحدث نتيجة للتفاعل المستمر بين الفهم والتنبؤ بالظواهر النفسية فتزداد قدرتنا على الضبط كلما ازدادت قدرتنا على التنبؤ، كما أن قدرتنا على التحكم في الوقت نفسه اختبار لدقة وصحة تنبؤاتنا وفهمنا للظاهرة النفسية. (الصبوة والقرشي، 1995). إن العلاقة بين الضبط والتنبؤ والفهم هي علاقة عضوية لا يمكن فصمها، وعليه يمكن القول أن ضبط السلوك يتم من خلال التحكم بالعوامل المؤثرة فيه، وبمعنى آخر يتوقف الضبط على وجود علاقة سببية بين

الظاهرة موضع اهتمام الباحث وغيرها من الظواهر أو المتغيرات الأخرى، ويتوقف أيضاً على إمكانية معالجة هذه المتغيرات.

وبالعودة إلى المثال السابق حول السلوك العدواني وأسبابه، فيمكن معالجة هذا السلوك وإيقافه بعدة طرق استناداً على تفسير علماء النفس له، فأنصار المدرسة البيولوجية يستخدمون الجراحة والمعالجة بالعقاقير، بينما يلجأ أنصار المدرسة المعرفية إلى استبدال الأفكار الخاطئة أو غير المنطقية المرتبطة بالسلوك العدواني بأفكار عقلانية منطقية، أما أنصار المدرسة السلوكية فيلجأوا إلى تعديل الظروف الخارجية المسؤولة عن السلوك العدواني بإيقاف ومنع مصادر تعزيزه وأحياناً بتجاهله (إطفاء السلوك العدواني) وتعزيز السلوكات البديلة له، كالتعاون مع الآخرين والتعاطف معهم، ويلجأ أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى سبر لا شعور الفرد لمعرفة سبب توجيه عدوانيته نحو الآخرين لكي يتمكنوا من توجيهها وتصريفها في قنوات مقبولة اجتماعياً يرضى عنها المجتمع ويقدرها، كالمشاركة في أندية رياضية كالملاكمة والمصارعة، بهدف تفجير النزعة العدوانية، وبمعنى آخر التسامي بالنزعة العدوانية لدى الشخص العدواني.

مناهج البحث علم النفس:

يقصد بمنهج الدراسة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الباحث للتحقق من صحة فرضياته، أو ليجيب عن أسئلته البحثية. وتجدر الإشارة إلي أن هذه الأساليب تختلف باختلاف نوعية المعلومات التي يريد الباحث الحصول عليها للإجابة عن أسئلته، وحسب طبيعة الظاهرة المدروسة وأهداف البحث نفسه. فإذا كان هدفه جمع بيانات متعمقة عن عينة صغيرة من الأفراد يستخدم منهج دراسة الحالة، أما إذا كان هدفه التعرف على مدى انتشار مشكلة ما مثل تسرب الطلبة من المدارس الابتدائية والإعدادية، فإنه سيستخدم المنهج الوصفي، بينما يستخدم المنهج التجريبي إذا أراد التحقق من فعالية طريقة علاجية في خفض مشكلة سلوكية.

الطريقة التجريبية Experimental Method

كيف يتمكن أخصائي في مجال علم النفس التربوي التحقق من أثر التدريب على الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني؟ وكيف يتمكن عالم نفس تطوري من التحقق من أثر العنف المتلفز في السلوك العدواني لدى الأطفال؟ كيف يتمكن عالم نفس من معرفة أثر كمية النوم في القدرة على التعلم؟ وكيف يتمكن عالم نفس فسيولوجي من معرفة أثر الهرمونات الأنثوية في سلوك الأمومة لدى الحيوانات؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة وما شابهها هي بالطبع من خلال استخدام المنهج التجريبي، والذي نجري من خلاله تجربة نمارس من خلالها درجة دقيقة من الضبط للمتغيرات، ونلاحظ من خلالها أثر متغير أو عامل ما على السلوك موضوع اهتمام الباحث، وبالتالي نتمكن من اكتشاف العلاقة السببية والتي تعجز الدراسات الوصفية من التوصل إليها، ولتحقيق فهم جيد للمنهج التجريبي لابد لنا من التعرف على أهم المفاهيم المستخدمة في المنهج التجريبي، والتي تتضح جلياً في تعريفنا للتجربة.

التجربة: محاولة التحقق من فرض علمي باستخدام المعالجة التجريبية للمتغير المستقل، ثم رصد أثر هذه المعالجة على المتغير التابع، مع ضبط أو تثبيت جميع الظروف الأخرى التي قد تؤثر في نتائج التجربة.

الفرض العلمي: تصور أو تفسير محتمل للظاهرة أو المشكلة موضع اهتمام الباحث، أو هو تخمين يبين العلاقة بين متغيرين أو أكثر مثل: التعزيز يرفع مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة، التهديد يزيد من تماسك الجماعة، التدريب على الذكاء الانفعالي يخفض مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال، كمية النوم تؤثر في القدرة على التذكر، يخفض الاسترخاء العضلي من مستوى القلق.

المتغير Variable: وهو شيء أو سلوك أو سمة نفسية تتغير قيمه كمياً أو نوعياً. فمتغير القلق يمكن أن تتغير قيمه كمياً (قلق شديد، قلق متوسط، قلق ضعيف).ومتغير الجوع تتغير قيمة كمياً حسب درجة الحرمان من الطعام (جوع شديد، جوع متوسط، جوع

منخفض) ومتغير التعزيز يمكن أن تتغير قيمه نوعياً (تعزيز مادي، تعزيز لفظي). وتنقسم المتغيرات حسب وظيفتها في البحث إلى ثلاثة أقسام:

1- المتغيرات المستقلة **Independent variables**: وهو المتغير الذي يتدخل فيه الباحث (يتحكم به) فيعدل ويغير في مستوياته أو قيمه لكي يدرس أثر هذا التغير على الظاهرة موضع اهتمام الباحث. ويطلق العلماء على عملية التغير والتعديل هذه في المتغير المستقل اسم المعالجة التجريبية. ومن صور هذه المعالجة تقديم الباحث المتغير المستقل أو يحجبه بحيث يصبح للمتغير طرفين تجريبيين. كأن يدرب مجموعة من الأطفال على مهارات الذكاء الانفعالي ومجموعة أخرى لا يدربها على مهارات الذكاء الانفعالي. وعندها تسمى المجموعة الأولى التي تعرضت للتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي (المتغير المستقل) المجموعة التجريبية. وتسمى المجموعة الثانية التي لم تخضع للمتغير المستقل وهو الذكاء الانفعالي بالمجموعة الضابطة. والصورة الثانية يقوم الباحث بتقديم المتغير المستقل بمقادير متفاوتة، وتطبق هذه الحالة عندما يكون للمتغير المستقل أكثر من مستوى. ومثال ذلك تقديم باحث في علم النفس الفسيولوجي الصدمة الكهربائية في ثلاثة مستويات: شديدة، ومتوسطة، وضعيفة. أو عالم النفس التربوي الذي يثير ثلاثة مستويات من قلق الاختبار لدى طلبته بغية معرفة أثر كل مستوى في درجات الطلبة على أحد الاختبارات الفصلية. وفي مثل هذه الحالات تستخدم ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة واحدة (التي لم تتعرض للصدمة الكهربائية، والتي لم يثار لديها قلق الاختبار). والصورة الثالثة تقديم المتغير المستقل في صور كيفية مختلفة يمثل كل منها ظرفاً تجريبياً متغيراً. ومثال ذلك عالم النفس التربوي الذي يحاول التحقق من أثر نوع التعزيز في دافعية الطلبة للتعلم. إذ قد يستخدم مع مجموعة من الأطفال التعزيز المادي (الحلوى، هدايا، نجوم) ومجموعة أخرى يستخدم معها التعزيز الاجتماعي (إظهار الاهتمام والانتباه والاستحسان اللفظي). أما المجموعة الثالثة فيستخدم معها التعزيز النشاطي

(السماح لهم بممارسة نشاطات محببة)، أما المجموعة الرابعة فلا يقدم إليهـا أي شـكل من أشكال التعزيز السابقة وهي التي تسمى بالمجموعة الضابطة.

2- المتغيرات التابعة **Dependent variables**: وهي تلك المتغيرات الـتي تـتغير نتيجـة للتغير الذي أحدثه الباحث في المتغير المستقل. فهي تمثل الظاهرة الـتي هـي موضـع اهتمام الباحث، وسميت تابعة لأن التغير الذي طرأ عليها ناتجاً أو تابعاً للتغير الذي أحدثه الباحث في المتغير المستقل. ويوضح الجدول (1-1) التـالي المتغيرات التابعـة والمستقلة لجميع الأمثلة التي ورد ذكرها سابقاً.

جدول رقم (1-1) المتغيرات المستقلة والتابعة

هدف الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع
معرفة أثـر برنـامج تـدريبي في مهـارات الـذكاء الانفعالي في خفض مستوى السلوك العدواني.	البرنامج التدريبي (مهارات الذكاء الانفعالي)	السلوك العدواني
التحقق من أثر كمية النوم في قدرة الأطفال على التذكر.	كمية النوم	القدرة على التذكر
مقارنة أثر ثلاثة أشكال للتعزيز في رفع مـستوى دافعية التعلم.	أشكال التعزيز	دافعية التعلم
مقارنة أثر ثلاثة أشـكال مـن العنـف المتلفـز في السلوك العدواني.	أشكال العنف المتلفز	السلوك العدواني
أثر الهرمونات الأنثوية في سلوك الأمومة.	الهرمونات الأنثوية	سلوك الأمومة
معرفة أثر التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة في خفض مستوى قلق الاختبار.	مهارات ما وراء الذاكرة	قلق الاختبار
أثر ثلاثة مـستويات لقلـق الاختبـار في تحـصيل الطلبة	مستويات قلق الاختبار	التحصيل

3- المتغيرات الدخيلة: Exraneous variables: وهي تلك المتغيرات الشبيهة بالمتغيرات المستقلة من حيث أنها تؤثر في النتيجة (المتغير التابع) إلا أنها لا تسمى مستقلة لأن الباحث غير مهتم بدراسة أثرها، وتسمى دخيلة لأن على الباحث أن يضبط (يحيد) أثرها وإلا تدخلت وأفسدت عليه نتائج التجربة، إذ أن تأثيرها إذا لم يحيده الباحث يتداخل مع تأثير المتغير المستقل بحيث يصعب معرفة مصدر التغيير في المتغير التابع، فهل يرجع التغيير إلى المتغير المستقل أم للمتغيرات المتداخلة؟ لذا تسمى أحياناً بالمتغيرات المزعجة. وقد تكون هذه المتغيرات راجعة إلى خصائص الأفراد (الجنس، الذكاء، الظروف الاجتماعية والاقتصادية)، أو إلى ظروف التجربة أو الظروف الخارجية. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف يمكن للباحث ضبط أثر هذه المتغيرات؟. لقد تم تطوير عدداً من الإجراءات منها التوزيع العشوائي Random Assignement، ويقصد به توزيع الأفراد المشاركين في الدراسة على المجموعات الضابطة والتجريبية عشوائياً، مما يجعل المجموعات متكافئة في كثير من خصائص أفرادها كالذكاء وسمات الشخصية وغيرها، مما يقلل من الفروق بين المجموعات. وبمعنى آخر توزع خصائص الأفراد بطريقة متكافئة على مجموعات البحث، بحيث لا تتركز خاصية معينة في مجموعة دون أخرى، وهذا الأمر بالطبع يمكن الباحث من عزو الفروق في أداء المجموعتين إلى المعالجة التجريبية، وليس إلى فروق مسبقة بين المجموعتين (المتغيرات الدخيلة)، لذا يجب أن تكون مجموعات الدراسة متكافئة في كل شيء باستثناء أن المجموعة التجريبية تخضع للمتغير المستقل، بينما لا تخضع المجموعة الضابطة له. وبالطبع يوجد أساليب أخرى تسمى بالضبط الإحصائي إذ يتم قياس المتغير الدخيل واستخدام أساليب إحصائية معينة كتحليل التباين المشترك Analysis of covariance والذي يتضمن عزل تأثير المتغيرات الدخيلة إحصائياً وتقديرها كمياً وطرحها من التباين الكلي الذي أحدثته في المستقل على المتغير التابع.

الشكل رقم (6-1) المتغير الدخيل

المناهج الوصفية Descriptive methods

تتضمن المناهج الوصفية جمع بيانات بهدف التحقق من صحة فرضياتها او الإجابة عن أسئلتها المتعلقة بالوضع الراهن لموضوع الدراسة، أي أن الغرض منها وصف الظاهرة كما هي دون محاولة التأثير بها كما هو الحال في المنهج التجريبي. ومن الأمثلة على المناهج الوصفية: الدراسات الارتباطية ومنهج دراسة الحالة ومنهج الملاحظة والمناهج المسحية.

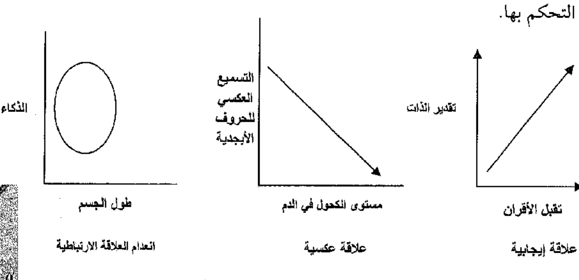
الدراسات الارتباطية Correlattional Studies

تميل بعض المتغيرات إلى الاقتران أو التواجد معاً في كثير من المواقف المختلفة كالتحصيل والذكاء والدافعية، لذا يحاول علماء النفس التحقق من مدى الارتباط الموجود بين هذه المتغيرات، لدراسة العلاقة بينهما باستخدام الدراسات الارتباطية، ويعد هذا النوع من الدراسات ذا قيمة في الدراسات النفسية، إذ يتعذر في كثير من الأحيان إخضاع ظاهرة ما (متغير) بسبب طبيعتها إلى أسس البحث التجريبي. وعليه تهدف الدراسات الارتباطية إلى وصف قوة العلاقة بين حدثين أو سمتين، فإذا كانت هذه القوة

كبيرة أو مرتفعة فإن هذا مؤشر على ارتباط هاتين السمتين معاً، وبالتالي يمكننا التنبؤ وبفعالية بأحد المتغيرين من خلال معرفتنا للمتغير الآخر. ويستخدم لتحقيق هذا الغرض ما يسمى مصطلح معامل الارتباط Correlational Coefficient وهو رقم تتراوح قيمته بين (-1) و(+1) مروراً بالصفر مع ضرورة الانتباه إلى أن القيمة السالبة لمعامل الارتباط لا تشير إلى قيمة اقل من القيمة الموجبة، أي لا تشير إلى ضعف العلاقة بين المتغيرين مقارنة بالقيمة الموجبة فمعامل ارتباط (-0.60) له نفس قوة معامل الارتباط (+ 0.60) كما أن معامل ارتباط -0.80 يقترب من معامل الارتباط (-1) أكثر من اقتراب معامل ارتباط +0.60 من معامل الارتباط (+1)، ولذلك يعد معامل ارتباط (-0.80) أقوى من معامل ارتباط (+0.60).كما أن الارتباط الموجب ليس أفضل أو مرغوب فيه أكثر من الارتباط السالب بل لهما معنيين مختلفين. (اتجاه العلاقة). فإذا بلغت قيمة معامل الارتباط بين متغيرين الصفر أو ما يقاربه فإن ذلك دليل على انعدام العلاقة بين المتغيرين كالعلاقة مثلاً بين الذكاء وطول الجسم أو العلاقة بين الذكاء والثقة بالآخرين. فإذا كانت قيمة معامل ارتباط بين متغيرين موجبة، فإن ذلك يعني أنهما يتغيران بنفس الاتجاه، أي يزدادان معاً وينقصان معاً، وبمعنى آخر إن ارتفاع قيمة أحد المتغيرين تقترن بارتفاع قيمة المتغير الآخر والعكس صحيح، ومثال ذلك العلاقة بين تقبل الأقران وتقدير الذات، أو بين الذكاء والتحصيل الدراسي، أي أن ارتفاع أو انخفاض تقبل الإقران مرتبط بارتفاع أو انخفاض تقدير الذات. وكذلك فيما يخص العلاقة بين الذكاء والتحصيل إذ أن ارتفاع أو انخفاض احدهما مرتبط بارتفاع أو انخفاض الآخر.

أما إذا كانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين سالبة، فإن ذلك يعني أنهما يتغيران في الاتجاه المضاد، أي أن ارتفاع قيمة أحد المتغيرين تقترن بانخفاض قيمة المتغير الآخر. ومثال ذلك ما توصلت إليه دراسة بحثت في العلاقة بين مستوى الكحول في الدم والقدرة على التسميع العكسي للحروف الأبجدية، إذ كانت العلاقة عكسية بين هذين

المتغيرين، فكلما ازداد مستوى الكحول في الدم، تناقصت قدرة الفرد على التسميع العكسي للحروف الأبجدية والعكس صحيح، فكلما ازدادت قدرة الفرد على التسميع العكسي للحروف، انخفض مستوى الكحول في الدم. وكذلك تجدر الإشارة إلى أن أهمية معامل الارتباط تتوقف على قيمته أو كميته فكلما ابتعدت قيمة معامل الارتباط عن الصفر وفي كلا الاتجاهين الموجب والسالب، كانت العلاقة بين المتغيرين أقوى. مع ضرورة الانتباه أن قوة العلاقة أو ضعفها لا يعني وجود علاقة سببية بين المتغيرين. ومثال ذلك العلاقة الموجبة التي تحدثنا عنها سابقاً بين تقبل الأقران وتقدير الذات، إذا يمكننا القول أن ازدياد تقبل الأقران هو سبب في ازدياد تقدير الذات، وربما يكون العكس صحيح إن ازدياد تقدير الذات لدى الطالب هو سبب ازدياد تقبل الأقران له، فربما يكون هنالك متغيرات أخرى تؤثر في تقبل الأقران مثلاً كالتحصيل الدراسي والمظهر الجسمي أو الذكاء الانفعالي والتي لا يستطيع الباحث أو لا يرغب في ضبطها أو التحكم بها.



الشكل رقم (7-1) أشكال العلاقة الارتباطية

دراسة الحالة Case study

دراسة الحالة هي ملاحظة متعمقة لفرد واحد أو مجموعة صغيرة من الأفراد (Westen, 1996)، وتستخدم بشكل رئيسي لدى علماء النفس الإكلينيكي عندما لا يمكنهم لأسباب أخلاقية أو عملية التحقق من المظاهر الفريدة في حياة الفرد، أو استنساخها لدى الأفراد الآخرين (Dattilio, 2001)، وتزودنا دراسة الحالة بمعلومات حول مخاوف شخص ما وأمنياته وخبراته الصادمة وعلاقاته الأسرية وغيرها من المعلومات التي تساعد عالم النفس على فهم سلوك الفرد وعملياته العقلية (Santrock, 2003). وتعد دراسة الحالة مفيدة جداً في الحالات التالية:

1. عندما نحاول التعرف وإلقاء الضوء على ظاهرة لم يتم فهمها حتى الآن، لذا تظهر الحاجة للتحقق منها. أو عندما نواجه ظاهرة نفسية معقدة يصعب أو يتعذر إخضاعها للتجريب المخبري. وتعد دراسات "فرويد" من أشهر الأمثلة في التراث السيكولوجي على دراسة الحالة، إذ حاول الكشف من خلالها عن جذور الأعراض المرضية التي ظهرت لدى مرضاه. مثل خوف الطفل الصغير من الأحصنة وعدم قدرة الأم الصحيحة جسدياً من إرضاع طفلها الصغير، فقد استفاد منها "فرويد" في وضع فرضيات عن جذور الفوبيا Phobias.

2. تعد دراسة الحالة مفيدة عندما لا يتوفر عدد كبير من الأفراد، إما بسبب عدم وجودهم، أو بسبب أن الحصول عليهم أمر صعباً جداً. ومثال ذلك دراسات الحالة المكثفة extensive للمرضى الذين أخضعوا لعمليات جراحية لفصل الأنسجة التي تربط بين نصفي الدماغ (بهدف السيطرة على نوبات الصرع الشديد). إذ قدمت هذه الدراسات معلومات هامة جداً عن وظائف كل نصف من نصفي الدماغ. وتعد مفيدة دراسة الحالة أيضاً عندما تجرى في بداية أو نهاية سلسلة من الدراسات التي تجري على عينات كبيرة والتي تستخدم طرق كمية، إذ إن التحقق من حالات فردية قد يكون أمراً حاسماً وهاماً لتحديد الأسئلة البحثية، أو تحديد الفرضيات

التي يجب اختبارها، لكون دراسة الحالة تسمح للباحث الانغماس في الظاهرة كما تحدث في الحياة الواقعية. وتجدر الإشارة إلى أن دراسة الحالة تعاني مع جوانب قصور منها: صغر حجم العينات فيها، إذ أن الباحث يتوصل إلى استنتاجاته بالتحقق فقط من عينة صغيرة من الأفراد، مما يحد من إمكانية تعميم استنتاجاته على مجتمع الدراسة، ويجعلها موضع شك أو غير مؤكدة. علاوة على ذلك فإن الأفراد الذين يخضعون لدراسة الحالة هم حالات فريدة قد لا تتشارك مع غيرها من الحالات في تكوينها الوراثي، أو تاريخها الشخصي (Santrock, 2003). ومن طرق التخفيف من هذا القصور استخدام دراسة الحالة المتعددة Multiple Case Study والتحقق الشامل من عينة صغيرة بشكل فردي واستنتاج تعميمات ضمن أفراد العينة (across subjects).

أما العيب الثاني في دراسة الحالة فهو احتمالية تحيز الباحث، إذ عادة ما يلاحظ الباحث ما يتوقع ملاحظته، وقد لا ينتبه إلى أشياء قد تكون لباحثين آخرين واضحة ومهمه. ولكون المعلومات المتعلقة بشخص أو مريض محاطة بسرية تامة، فإن ذلك لا يمكن باحثين آخرين من التحقق من المعلومات بشكل مباشر، أو التوصل إلى استنتاجات مخالفة لما توصل له الباحث، إلا إذا كانت الجلسات العلاجية مسجلة على أشرطة فيديو.

الملاحظة Observation

الملاحظة المخبرية أو المصطنعة Laboratory Observation

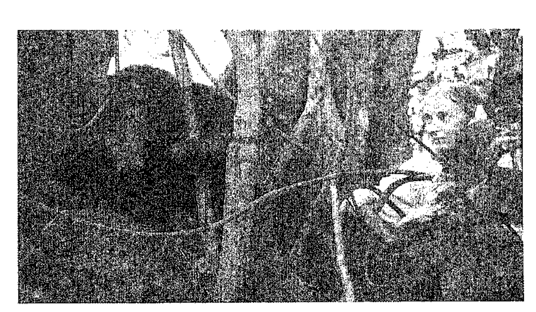
لكي تتم الملاحظة بشكل علمي فإن الباحثين عادة بحاجة إلى ضبط بعض عوامل رئيسية تؤثر في السلوك، إلا أنها ليست مركز اهتمام الباحث، ولهذا السبب يجري العديد من الباحثين في علم النفس دراساتهم في المختبر، إذ يتم التخلص من بعض العوامل المعقدة الموجودة في العالم الواقعي من خلال ضبط الموقف (Santrock. 2003)، إذ يتم وضع المفحوص في موقف مصطنع يشبه الموقف الطبيعي من حيث البناء والمثيرات المتضمنة فيه، حيث يمكن بناءً على هذا الموقف إحداث السلوكات المراد دراستها، أو دراسة ردود الأفعال لهذه المثيرات، وبالتالي إتاحة الفرصة أمام الباحث لرصدها ودراسة خصائصها. (البطش، 2004). ومن الأمثلة على الملاحظة المخبرية تجربة 'باندورا' حول السلوك العدواني، إذ ضبط باندورا الوقت الذي يشاهد في الطفل العدوان وكميته وشكله، علاوة على ذلك استطاع أن يضبط أثر وجود أشخاص مألوفين للطفل عند قيامه بالسلوك العدواني كالوالدين والأخوة والرفاق، والذي يكون لوجودهم آثاراً سلبية على نتائج الدراسة.

الملاحظة المخبرية: دراسة السلوك في مواقف تشبه المواقف الطبيعية

أما بالنسبة لعيوب الملاحظة الاصطناعية فهي: صعوبة إجراء دراسة دون معرفة أفرادها، كما أن الموقف في المختبر غير طبيعي مما قد يؤدي بالمشاركين في الدراسة إلى التصرف بطريقة غير تلقائية أو عفوية (غير طبيعية)، علاوة على ذلك يصعب أو قد يكون من المستحيل لاعتبارات أخلاقية دراسة بعض مظاهر السلوك أو العمليات العقلية في المختبر مثل بعض أنماط الضغوط النفسية.

الملاحظة الطبيعية Naturalistic observation

وهي ملاحظة متعمقة للظاهرة في موقعها الطبيعي، دون محاولة التلاعب بالموقف أو ضبطه، إذ تزود الباحثين باستبصارات والتي لا نستطيع أحياناً الحصول عليها في المختبر. ومن الأمثلة على هذه الدراسات ما قام به عالم النفس التطوري الشهير "بياجيه" وطلابه عام (1926)، إذ تمت ملاحظة الأطفال في الملاعب، والغرف الصفية، والحصول على معلومات تفصيلية عن: مع من يتحدث الطفل، وطول الحديث، والموضوعات التي يتحدث بها الأطفال. وتوصل إلى أن الأطفال الصغار يتحدثون المناجاة الجمعية Collective monologues، أي يتحدثون في وقت واحد دون أن يستمعوا لبعضهم البعض ودون أن يعيروا اهتماماً لأثر أحاديثهم على المستمعين. ومن عيوب الملاحظة الطبيعية تصرف الأفراد بطريقة مختلفة عند شعورهم بأن شخص ما يراقب سلوكهم. ويُقلل الباحثون عادة من هذا العيب بإخفاء أنفسهم في مكان الملاحظة، أو استخدام الملاحظة بالمشاركة، إذ يكون الباحث عضو في عينة الدراسة، وعادة ما يستخدم هذا النوع من الملاحظة في الدراسات الاثنوغرافية (نوع من الأبحاث النوعية). ومن عيوبها أيضاً كما هو الحال في دراسة الحالة، عدم إمكانية تعميم نتائج الدراسة، واحتمالية تحيز الباحث.



الملاحظة الطبيعية: ملاحظة السلوك في موقعه الطبيعي

وتعالج هذه العيوب أيضاً كما هو الحال في دراسة الحالة من خلال مُلاحظة مجموعات متعددة من الأفراد، أو تسجيل الملاحظات على أشرطة فيديو، وبالتالي يمكن لأكثر من باحث أن يلاحظ البيانات ويقدرها بشكل مستقل. كما أنها لا تساعد في الكشف عن علاقة سببية، إذ تصف السلوك الملاحظ ولا تفسره (لماذا يحدث السلوك).

المناهج المسحية Surveys Methods

إن أفضل وأسرع طريقة للحصول على معلومات عن الناس هي توجيه أسئلة لهم حول هذه المعلومات، إذ تدور هذه المعلومات عادة حول سلوكاتهم واتجاهاتهم. إحدى هذه الطرق هي مقابلة هؤلاء الناس مباشرة، والطريقة الأخرى المفيدة في حالة الحاجة لمعلومات كبيرة من عينة كبيرة من المفحوصين، هي المسح ويشار إليه أحياناً بالاستبيان questionnaire، وهو قائمة من الأسئلة والعبارات تدور حول سلوكات الفرد وانفعالاته ومعتقداته وأفكاره وقيمة واتجاهاته نحو مواقف أو ظواهر نفسية واجتماعية مختلفة، إذ يقوم المفحوص بالإجابة عن هذه الأسئلة والعبارات بناءاً على سلم تقدير يبين شدة أو تكرار هذه السلوكات والانفعالات والاتجاهات، كأن يضع

إشارة على فئة من الفئات التالية لسلم التقدير مثل: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً. أو فئات مثل تنطبق عليّ: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً. وفي بعض الحالات يطلب من الفرد تقديم إجابات حرة غير مقرره مسبقاً. وتجدر الإشارة إلى أنه من أجل أن يكون الاستبيان جيد ويفي بالغرض المنشود منه، لابد أن تكون عباراته واضحة، وغير متحيزة، وتسمح للفرد أو المفحوص الإجابة عليها بطريقة واضحة لا غموض فيها.

أما المقابلة فهي شبيهه بالاستبيان، إلا أنه يطلب فيها من المفحوص الإجابة شفوياً عن الأسئلة، والتي تكون إما معدة سلفاً وعندها تسمى المقابلة المبنية Structured، أو غير معدة مسبقاً وإنما تتحدد بناءاً على سير المقابلة، وظروفها، والشخص الذي تُجرى معه المقابلة، وعندها تسمى بالمقابلة غير المبنية Unstructured. وتجدر الإشارة إلى أن الطرق المسحية تستخدم للتعرف على حجم المشكلات النفسية أو التربوية أو الاجتماعية في مجتمع ما، أو التعرف على المواقف والممارسات الصادرة عن أفراد المجتمع إزاء قضية ما. ومن الأمثلة عليها الأسئلة التالية: ما أسباب تسرب الطلبة في المرحلة الثانوية؟ ما هي السلوكات غير المرغوبة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ ما هي السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ ما هي اتجاهات الشباب نحو التعليم المختلط؟ أو نحو عمل المرأة؟ ما هي أبرز أسباب العنف الجامعي؟. أما بالنسبة لعيوب الطرق المسحية فتتمثل في ميل الأفراد المشاركين في الدراسة إلى تقديم إجابات بطريقة يعتقدون أنها مقبولة اجتماعياً أو مرغوبة أكثر من إعطاء إجابات تعكس تفكيرهم أو شعورهم الحقيقي، وهذا ما يسمى بالمرغوبية الاجتماعية. كما يصعب تعميم نتائج الدراسة على المجتمع ككل في حال كانت العينة غير ممثلة أو متحيزة، إذ تعتمد نتائج الدراسة المسحية على مدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، أي أن تتناسب مع عدد أفراد المجتمع في تركيبتهم الثقافية والاجتماعية والعرقية والمستويات الاجتماعية.

جدول رقم (2-1):مقارنة بين طرق البحث المختلفة

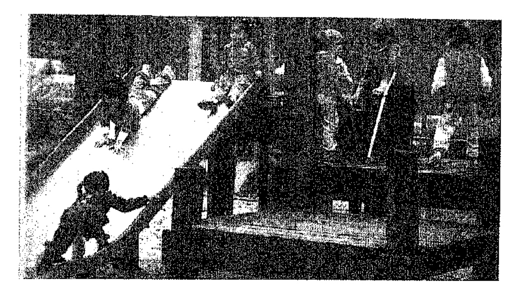
الطريقة	الاستخدامات	نقاط الضعف
التجريب	تكشف عن علاقة سببية	- صعوبة التعميم: النتائج قد لا تنطبق على حالات أخرى. - العديد من الظواهر المعقدة لا يمكن التحقق منها (اختبارها) تجريبياً.
دراسة الحالة	- الكشف عن الديناميات النفسية للفرد. - الكشف عن فعالية إجراءات إكلينيكية معينة. - تسمح بدراسة ظواهر معقدة ليس من السهل إخضاعها للتجريب . - تزود بمعلومات لبناء الفرضيات التي يمكن التحقق منها تجريبياً أو في دراسات لاحقة. - دراسة ظواهر نادرة الحدوث.	- صعوبة التعميم. - القابلية للإعادة: الدراسة قد لا يمكن إعادتها - تحيز الباحث. - لا تكشف عن علاقات سببية
الملاحظة الطبيعية	تكشف عن الظاهرة كما تحدث خارج المختبر. تزود بمعلومات لبناء الفرضيات التي يمكن التحقق منها تجريبياً أو في دراسات لاحقة.	- صعوبة للتعميم. - القابلة للإعادة . - آثار الملاحظة: وجود الملاحظ قد يغير سلوك أفراد الدراسة . - تحيز الباحث. - صعوبة ضبط الكثير من العوامل المؤثرة في السلوك. - لا تكشف عن علاقات سببية .
البحث المسحي	تكشف عن الاتجاهات أو السلوكات المقررة ذاتياً لدى عينة كبيرة من المشاركين.	- تحيز التقدير الذاتي . - لا تكشف عن علاقات سببية . - صعوبة التعميم في حال كانت العينة متحيزة أو غير ممثلة.
الطرق الارتباطية	- الكشف عن علاقات بين المتغيرات كما تحدث في الطبيعة . - تساعد على التنبؤ بالسلوك .	لا تكشف عن علاقات سببية.

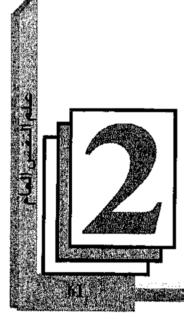
الفصل الثاني

التطور



Development

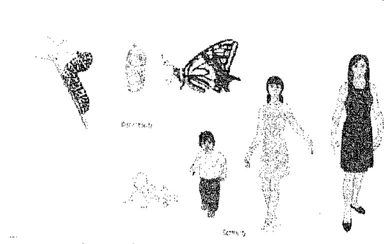




تعريف التطور

يعرف التطور بأنه نمط من التغير في القدرات الإنسانية يبدأ منذ الحمل ويستمر مدى الحياة (Santrock , 2003) أو هو مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل والتي تظهر في كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي. (إسماعيل، 1989).

يوجد نوعان للتغير التطوري هما التغير الكمي والتغير النوعي، أما التغير الكمي فهو التغير في الكمية أو العدد مثل ازدياد الطول أو الوزن أو عدد المصطلحات التي يعرفها الطفل، أو عدد مرات الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم. أما التغير النوعي فهو التغير في النوع أو التركيبة أو التنظيم مثل التطور الذي يحصل عند طفل لم يكن يعرف النطق إلى طفل يعرف ويفهم النطق ويتواصل مع الآخرين لفظياً. ويتميز التغير النوعي بظهور خاصية جديدة لم تكن موجودة في المراحل السابقة، ومثال ذلك ظهور الخصائص الجنسية عند الذكور والإناث في مرحلة المراهقة، كما يتميز باختفاء خصائص قديمة مثل اختفاء ظاهرة التعلق بالأم واختفاء الأسنان اللبنية، والشكل رقم (1-2) يوضح الفرق بين التغيرات الكمية (مراحل التطور الجسمي عند الإنسان) والتغيرات النوعية (مراحل تطور الفراشة).



الشكل رقم (1-2): التغيرات الكمية والنوعية

وتتميز هذه التغيرات بخاصيتين رئيستين هما (Cobb, 2001): النمو Growth والتمايز Differentiation . يحدث النمو عند الإنسان نتيجة لإفراز البروتوبلازما الخاص بالنمو، وفيها يتكسر البروتين ويتحلل ليشكل خلايا جديدة، ويكون عدد هذه الخلايا بالترليون وهي ما يتشكل منها جسم الشاب الناضج.

ويكون النمو من العام إلى الخاص، وتعرف هذه الخاصية من خواص التطور باسم التمايز، ففي مرحلة نمو الطفل قبل الولادة مثلاً تنمو خلية واحدة اسمها الزيغوت (Zigot)لتشكل عدة أنواع أخرى من الخلايا التي تشكل بدورها الكبد والعيون وأظافر اليدين والرموش عند الجنين في شهره الثالث. وتتواجد ظاهرة التمايز في جانبي النمو السلوكي والجسدي عند الإنسان، فالطفل الصغير مثلاً يمسك الكرة بكل جسمه حتى يسيطر عليها، بينما يمسكها الطفل في سن ما قبل المدرسة بيديه الاثنتين، وبعد ذلك يكون قادراً على مسكها بيد واحدة وهكذا.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين النمو والتطور، إذ يعكس النمو التحسن والتقدم دائماً أما التطور فيعكس التقدم نحو الأفضل والتراجع في الخصائص النمائية. ومثال ذلك ما يطرأ على الفرد عند انتقاله إلى مرحلة الرشد حيث يظهر جلياً التراجع في القوة الجسدية والقدرة المعرفية وتحديداً التراجع في وظائف الذاكرة. كما يعد النمو احد جوانب التطور لذلك يكون التطور أكثر شمولية (أبو جادو، 2005).

جوانب التطور

إن الجوانب التي يظهر فيها التطور وتتبدى فيها التغيرات متعددة ومتشبعة، إلا أنها متداخلة وتعتمد على بعضها البعض هذه الجوانب هي: التطور الجسمي، والتطور المعرفي، والتطور الاجتماعي والتطور الانفعالي. والجدول رقم (1-2) يوضح ذلك.

التطور الجسمي	التطور المعرفي	التطور الانفعالي	التطور الاجتماعي
• الأسس الوراثية للتطور • التطور الحركي • تطور الحواس والوظائف الحسية • النوم • الرعاية الصحية	• التغير في التفكير • التغير في التعلم • التذكر • إصدار الأحكام • حل المشكلات • تطور اللغة	• تطور التعلق • الثقة والأمن • الحب والعاطفة والانفعالات • مفهوم الذات • الاستقلالية • التعبير عن الانفعالات	• عملية التنشئة الاجتماعية • التطور الأخلاقي • العلاقات مع الرفاق وأفراد الأسرة • الزواج • الوالدية • الأدوار المهنية

(جوانب التطور)

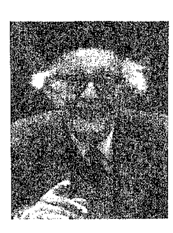
الجدول رقم (1-2): جوانب التطور

يتضمن التطور الجسمي التغيرات في الطبيعية البيولوجية للفرد والجينات الموروثة من الوالدين، والتغيرات الهرمونية وانقطاع الطمث والتغير في تركيب الدماغ والطول والوزن والمهارات الحركية. وقد أطلق العلماء على هذه التغيرات جميعها مصطلح النضج (Santrock, 2003)، هو تغيرات في الجسم والسلوك تنتج عن التقدم في العمر أكثر من التعلم والخبرات أو بعض القوى البيئية الخاصة (Lafrenier, 2000). ان هذه التغيرات الجسمية، قد تؤثر على المظاهر الأخرى للتطور، فالطفل المصاب بالتهاب الأذن مثلاً تتطور عنده مهارة اكتساب اللغة بشكل اقل من الطفل الذي لا يعاني من مثل هذه المشكلة. وتحدث في مرحلة المراهقة عدة تغيرات فسيولوجية وهرمونية كبيرة

تؤثر في التطور الانفعالي لدى المراهق. أما التطور المعرفي فيتضمن تغيرات في القدرات الذهنية مثل: القدرة على التعلم والذاكرة واكتساب اللغة والتفكير والمنطق والإبداع. ويتأثر التطور المعرفي في كثير من الأحيان بالتطور الجسمي، حيث تعتمد القدرة على الكلام على التطور الفسيولوجي للفم والدماغ. كما أن الطفل الذي يعاني من صعوبة التعبير عن نفسه قد يتلقى ردوداً سلبية من الآخرين، وهذا سيؤثر سلبياً على شعبية واحترامه لذاته.

كما يلعب كل من شخصية الفرد، (الطريقة الفريدة والثابتة نسبياً في التفكير والشعور والسلوك) والتطور الاجتماعي (تشكيل الفرد للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين) واللذان يشكلان معاً التطور النفسي، دوراً فاعلاً في التطور المعرفي والجسمي للطفل. ومثال ذلك الأثر الذي يتركه قلق الامتحان على الوظائف الجسمية والمعرفية للطفل. كما أن القدرات الجسمية والمعرفية التي يتمتع بها الطفل تساهم في زيادة مستوى احترام الطفل لذاته وكفاءته الاجتماعية.

نظرية بياجيه في التطور المعرفي



بياجيه

تعد نظرية "بياجيه" أولى النظريات التي تتبعت التطور المعرفي للفرد بطريقة منظمة، ومن أكثر النظريات التي حظيت باهتمام الباحثين في ميدان علم النفس عموماً وعلم النفس التطوري خصوصاً، لما قدمته هذه النظرية من تفسير عميق وشامل للتطور المعرفي عند الإنسان. اعتقد "بياجيه" أن الأطفال كائنات نشطة تبني معرفتها بنفسها، كما أن الأطفال لا يرون الأشياء كما يراها الكبار ولا حتى كما يراها الأطفال الأكبر أو الأصغر منهم بقليل، فهم يعتقدون أن الأحلام تأتي إليهم أثناء نومهم ليلاً من النافذة، وأن الشخص الأطول أكبر سناً من الشخص الأقصر، وأن الأشياء تقاس بعددها وليس بحجمها، مثل هذه الملاحظات أثارت قناعات راسخة لديه بأن ما

نسميه نحن معرفة هو أكثر من مجرد نسخة عن الحقيقة، فنحن نقوم بشكل نشط ببناء ما نعرفه عن العالم المحيط بنا، وننظم فهمنا لهذا العالم بطرق مختلفة نوعياً حسب العمر الذي نعيشه في ذلك الوقت، إذ إن لكل مرحلة عمرية طريقة مختلفة في التفكير، فبدلاً من النظر إلى إدراك الطفل على أنه خاطئ، يجب أن ننظر إليه على انه يعكس المنطق الذي يتبناه الطفل لذاته، وينظر من خلاله إلى عالمه ويفسره بطريقته الخاصة.

يرى "بياجيه" أن الذكاء عملية تكيفية يحقق من خلالها الفرد توازناً مع بيئته المحيطة (Cobb, 2001)، فالذكاء هو الطرق التكيفية التي يستخدمها الفرد في مواجهة معلومات ومواقف جديدة، ويتكيف الطفل معرفياً عندما يستخدم عمليتين مترابطتين هما التمثل (Assimilation) والتلاؤم (Accommodation).

ويقصد بالتمثل تفسير الأحداث والأفعال من خلال المخططات (Schemas) الموجودة لدى الفرد، بمعنى مطابقة الحقائق مع بنية الفرد المعرفية، ويقصد بالمخطط عند "بياجية" أنماط السلوك والمستخدمة باستمرار (Westen, 1996)، أو هي أفعال أو عمليات يستخدمها الفرد باستمرار لتحقيق أهدافه أو حل المشكلات التي تواجهه، أي أن المخططات يمكن أن تكون مادية أو عقلية، ومن الأمثلة على المخططات المادية مخطط الإمساك (Grasping) الذي يستخدمه الطفل لالتقاط الأشياء، أما المثال على المخططات العقلية ما نلاحظه عند المراهقين عندما يعزلون أو يفصلون المتغيرات أو الأسباب المسؤولة عن حركة البندول، فقد يقول مثلاً أن طول الخيط هو المسؤول أو السبب الرئيس لحركة البندول. ويعتقد "بياجيه" أن هذه المخططات تمتاز بقابليتها للتعميم، أي يستخدمها الفرد في مواقف متعددة، فالطفل يستخدم مخطط الإمساك في مواقف مختلفة تماماً لتحقيق نفس الهدف.

وباختصار يمكن القول أن التمثل هو العملية التي يقوم من خلالها الفرد بدمج المعلومات والخبرات في بنيته المعرفية الراهنة (Pyrnes, 1996)، فهي تطبيق نمط معين من السلوك على مواقف جديدة، أي عملية تطويع البيئة لتتناسب مع الطريقة الثابتة

والمتأصلة من التفكير عند الطفل، تظهر بشكل واضح في محاولاتنا المستمرة لجعل الحقائق والمواقف والأفكار تنسجم مع وجهات نظرنا وطرق تفكيرنا (العلاونة، 2004).

أما عملية المواءمة فيقصد بها العملية التي يتم من خلالها تعديل البنية المعرفية بحيث تتلاءم مع الخبرات الجديدة، فنحن نقوم في العديد من المواقف الجديدة بتغير أفعالنا ومفاهيمنا والاستراتيجيات التي كنا نستخدمها في السابق – طبعاً الناتجة عن عملية التمثل.

وبالإضافة إلى عملية التمثل والتلاؤم تحدث 'بياجيه' عن نزعة بيولوجية ثالثة أطلق عليها اسم التنظيم (Organization) والتي تعد العملية الثانية – بالإضافة إلى التلاؤم – التي يظهر من خلالها كيفية تعديل الطفل لمخططاته، فهي العملية التي يقوم من خلالها الطفل بإعادة ترتيب أو ربط أو دمج لمخططاته، منتجاً بذلك نظام معرفي مترابط بقوة (Berk, 1999)، ومن الأمثلة على عملية التنظيم، انه حالما يتمكن الطفل من النظر إلى الأشياء ويتمكن أيضاً من إمساكها، فإنه يقوم بدمج هذين الفعلين معاً، فيتمكن من إمساك الأشياء التي يراها في نفس الوقت.

العوامل المؤثرة في التطور المعرفي

يرى 'بياجيه' أن هنالك أربعة عوامل تؤثر في التطور المعرفي هي: النضج (Maturation) والخبرة المادية (Physical Experience) والتفاعلات الاجتماعية (Social Interactions) والتوازن (Equilibration) ، وفيما يلي وصف مختصر لهذه العوامل.

- النضج: ويشتمل على نضح الأجهزة الجسمية العضلية والجهاز العصبي. ويرى 'بياجيه' أن التغيرات الفسيولوجية الرئيسية تحدث أولاً في عمر السنتين، ثم في عمر 6 أو 7 سنوات، وأخيراً في مرحلة المراهقة، هذه التغيرات تسمح بسرعة النمو المعرفي وتعقيده (Ormrod, 1995).

- **الخبرة بالبيئة المادية:** يؤكد "بياجيه" على أهمية التفاعل مع البيئة المادية في التطور المعرفي للطفل، من خلال معالجة الأشياء مثل: دفع الأشياء، وقياسها، واللعب بها، فمن خلال هذه الخبرة يتعرف الطفل على خصائص الأشياء مثل الوزن والحجم، ويكتشف أيضاً علاقات السبب والنتيجة. ويعتقد "بياجيه" بوجود نوعين من الخبرة: الأول يتضمن معالجة الأشياء بهدف التعرف عليها، ومثال ذلك حمل صندوقين لمعرفة أيهما أثقل من الآخر، أما الآخر فيشير إلى ما تعلمناه من خلال استخدامنا البسيط لهذه الأشياء، ومثال ذلك بقاء عدد الأشياء كما هو عليه سواء رتبناها على شكل خط أو على شكل دائرة.
- **التفاعلات الاجتماعية:** يؤكد "بياجيه" على أهمية التفاعل الاجتماعي مع الأفراد الأخرين من معلمين، وآباء، ورفاق لما له من دور فاعل في إدراك الطفل أن للآخرين وجهات نظر تختلف عن وجهات نظره، وأنهم قد يدركون الأشياء بطريقة تختلف عن طريقته، مما يساعده في التخلص من التمركز حول الذات.
- **التوازن:** يرى "بياجيه" أن الطفل أحياناً يكون في حالة من الاتزان، وهي حالة تنشأ عندما يكون الطفل راضياً ومقتنعاً بتفسيره للمثير أو الحدث الجديد من خلال مخططاته المعرفية الراهنة، إلا أن حالة الرضا هذه لا تستمر طويلاً، فعندما ينمو الطفل يستمر في مواجهة مثيرات جديدة لا يستطيع تفسيرها من خلال مخططاته المعرفية الراهنة، فمثل هذه المثيرات المتعذر تفسيرها، تنتج ما يسمى حالة عدم الاتزان (Disequilibrium) وهي نوع من عدم الراحة المعرفي، ويستطيع الطفل العودة إلى حالة الاتزان السابقة (فهم المثيرات المربكة السابقة) فقط عندما يستبدل مخططاته أو يدمجها، وبمعنى آخر أن يقوم بعملية مواءمة. إن التحرك أو الانتقال من حالة الاتزان إلى حالة عدم الاتزان ثم إلى حالة الاتزان هو ما يطلق عليه اسم التوازن (Equilibration). إن هذا التوازن المترافق دائماً مع رغبة الطفل في الوصول إلى حالة الاتزان، هما اللذان يقودان الطفل يداً بيد نحو مستويات معقدة من المعرفة والتفكير (Ormrod, 1995).

مراحل التطور المعرفي

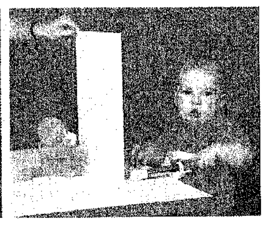
يرى "بياجيه" أن الفرد يتطور معرفياً عبر أربع مراحل هي:

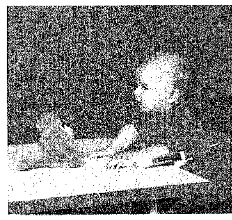
- المرحلة الحسحركية Sensorimotor Stage ومرحلة ما قبل العمليات Preoperational Stage ، ومرحلة العمليات العيانية (الحسية) Concrete Operational Stage ومرحلة العمليات الشكلية Formal Operational Stage ،

وفيما يلي وصف تفصيلي لكل مرحلة من هذه المراحل متضمناً أهم التحولات النمائية المميزة لكل واحدة منها:

المرحلة الحسحركية Sensorimotor Stage (الميلاد – سنتين)

وهي المرحلة الأولى في التطور المعرفي، وسميت حسحركية لأن الطفل يكتسب ويطور معرفته من خلال أفعاله المرتبطة بحواسه وحركاته، فهو يفكر بعينيه، وأذنيه، ولسانه، ويديه. ويعد إدراك مفهوم بقاء الأشياء والذي يتمكن منه الطفل في نهاية هذه المرحلة، والتقليد المؤجل Deferred Imitation من أبرز الخصائص المعرفية لدى أطفال هذه المرحلة، يقصد ببقاء الأشياء Object Permanence إدراك الطفل أن الأشياء تستمر في وجودها بالرغم من اختفاءها من أمام ناظريه، أما التقليد المؤجل فيقصد به القدرة على تذكر وتخزين سلوك نموذج غير حاضر أمام ناظري الطفل، أي تقليد نماذج غير حاضرة أمام الطفل.





مرحلة ما قبل العمليات (2-7 سنوات)

وصف "بياجيه" أطفال ما قبل العمليات من خلال نمو التمثيلات العقلية لديهم، وإظهار الأشياء والعمليات التي لا يستطيعون فهمها أو القيام بها مقارنة بالأطفال الأكبر سناً وتحديداً أطفال العمليات المادية، فهم غير قادرون على انجاز عمليات عقلية تخضع لقواعد المنطق التي يتمكن منها أطفال العمليات المادية لذا، أطلق "بياجيه" على هذه المرحلة اسم مرحلة ما قبل العمليات، إذ يفتقد تفكيرهم لقواعد المنطق، وغير مرن، ومقيد بجانب واحد من جوانب الموقف الذين يتعاملون معه، ومتأثر بدرجة كبيرة بالطريقة التي تظهر عليها الأشياء في الوقت الحاضر، لذلك سوف يتم تقديم وصف تفصيلي لأهم المحددات التي يتميز بها تفكير الطفل في هذه المرحلة (Berk, 1999).

التفكير التمركز حول الذات والتفكير الإحيائي

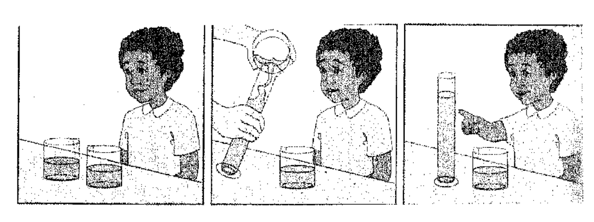
يرى "بياجيه" أن من أهم النواقص التي يتميز بها التفكير في هذه المرحلة هو التمركز حول الذات، ويقصد به عدم قدرة الطفل على اعتبار أكثر من وجهة نظر عندما يتفاعل مع الآخرين، فالأطفال ينظرون إلى الأشياء والأحداث من خلال آرائهم ووجهات نظرهم الذاتية، ويعتقدون أن الأشياء التي يحبونها يحبها الآخرون، والتي يكرهونها يكرهها الآخرون، وما يرونه صحيحاً يراه الآخرون صحيحاً.

كما يرى "بياجيه" أن التمركز حول الذات هو المسؤول الرئيسي عن التفكير الإحيائي، ويقصد به الاعتقاد بان الأشياء غير الحية (الجمادات) لها خصائص حية مثل التفكير والمشاعر، والأمنيات، والنوايا، فالشمس غاضبة عندما تزداد درجة الحرارة، والشاحنة غاضبة أيضاً عندما تصدر صوتاً مرتفعاً.

عدم القدرة على الاحتفاظ

استخدم "بياجيه" مهام تسمى بمهام الاحتفاظ للكشف عن عيوب التفكير في هذه المرحلة، ويقصد بالاحتفاظ أن الخصائص المادية للأشياء تبقى تحافظ على هويتها على الرغم من التغيرات التي تطرأ على مظاهرها أو أشكالها الخارجية، فقد كانت تجربة

"بياجيه" باختصار هي تعريض أطفال تتراوح أعمارهم بين (3-7) سنوات لكوبين من الماء متشابهين في الشكل ويحتويان على نفس كمية الماء، ثم يسأل الأطفال: هل كمية الماء متساوية في الكوبين؟ فكانت إجابة الأطفال نعم، بعد ذلك يأخذ أحد الكوبين ويسكبه في كوب مسطح عريض ويأخذ الكوب الثاني ويسكبه في كوب طويل، ثم يسأل الأطفال أيهما يحتوي على كمية ماء أكثر، فكانت إجابة الأطفال، أن الكوب الطويل فيه كمية ماء أكثر. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو لماذا ارتكب الأطفال مثل هذا الخطأ؟



تجارب الاحتفاظ

إن الإجابة على هذا السؤال قدمها "بياجيه" من خلال وصفه لثلاث خصائص تميز تفكير الأطفال في مهام الاحتفاظ وهي:

1- **التركيز Centration**: ويقصد به تركيز الطفل على جانب واحد من جوانب الموقف وتجاهل الجوانب الأكثر أهمية، لذلك ففي تجربة الاحتفاظ بكمية السائل يركز الطفل على ارتفاع السائل في كلا الكوبين، ويفشل في إدراك أن التغيرات في الطول يتم تعويضها بالتغيرات التي تطرأ على عرض الكوب.

2- **شدة التأثر بالمدركات الحسية Perception Bound**: ويشير إلى انبهار الأطفال بالخصائص الإدراكية المادية للأشياء.

3- **يركز الأطفال على الحالات أكثر من تركيزهم على التحولات**، فهم في تجربة الاحتفاظ بكمية السائل ينتبهون إلى الحالات الأولية والحالات النهائية للماء كأحداث ليس لها علاقة تماماً متجاهلين التحولات الديناميكية (سكب الماء) التي حدثت بين الحالتين.

كما أن من مظاهر التفكير غير المنطقية في هذه المرحلة هو، عدم القابلية للعكس (Irreversibility) ، فالأطفال في هذه المرحلة لا ينتقلوا عقلياً عبر سلسلة من الخطوات، ثم يعكسون توجههم للوصول إلى نقطة البداية، وبمعنى آخر لا يستطيعون العودة في تفكيرهم إلى نقطة البداية.

عدم القدرة على التصنيف الهرمي (الهيراركلي (Lack of Hierarchiacl Classifications): إن من نتائج عدم قدرة الأطفال على التفكير المنطقي، هو عدم استطاعتهم تنظيم الأشياء في فئات، وفي فئات فرعية استناداً إلى أوجه الشبه والاختلاف بينها، ومن الأمثلة على هذه القدرة عرض سلة من الفواكة على الأطفال تتألف من (10) حبات برتقال و (3) حبات من التفاح، ثم طرح السؤال التالي على الأطفال: أيهما أكثر الفواكه أم حبات البرتقال؟ سيجيب الأطفال بان حبات البرتقال أكثر، فهم لا يدركون بأن كلاً من البرتقال والتفاح هما فئتان توجدان في مجموعة واحدة هي الفواكة، فالطفل يركز تفكيره على جانب واحد وهو أن البرتقال أكثر من التفا ح ويظهر عدم قدرته على أن يعكس عملياته عقلياً بأن ينتقل من الكل (فواكه) إلى الأجزاء (برتقال) ثم العودة إلى الكل (فواكه).

مرحلة العمليات العيانية (الحسية) Concrete Operational Stage (7-12 سنة)

تتميز هذه المرحلة بظهور تطورات ملحوظة في تفكير الأطفال، فهم الآن أكثر منطقية ومرونة وتنظيم، وقادرون على التمييز بين الحقيقة والخيال، ويقدمون أسباب منطقية لكل التغيرات التي تحدث للأشياء والأحداث المحيطة بهم، وكذلك ينجحون في المهمات التي كان يعرضها "بياجيه" عليهم وأهمها: مهمات الاحتفاظ السابقة حيث يتخلص الأطفال من التركيز (Decentration) ويقصد به قدرة التركيز على مظاهر متعددة للمشكلة في وقت واحد، واكتشاف ما بينها من علاقات.

أما فيما يتعلق بالتصنيف فهم قادرون الآن على تصنيف الأشياء في فئات هرمية بفعالية أكثر، وهذا ما نلاحظه عند الأطفال عندما يقومون بتصنيف العملات والطوابع، وكذلك الحال فيما يتعلق بالمعكوسية (Reversibility) فهم الآن قادرون على أن ينتقلوا عقلياً عبر سلسلة من الخطوات ثم يعكسون توجههم للوصول إلى نقطة البداية.

أما فيما يتعلق بمهمات التسلسل (Seriation) والذي يقصد به القدرة على ترتيب الأشياء ضمن بعد كمي مثل الطول، الوزن، فقد قام "بياجيه" بالطلب من الأطفال ترتيب مجموعة من العصي المختلفة في الطول من الأقصر إلى الأطول، فلاحظ تمكن أطفال العمليات العيانية من هذه القدرة، إلا أنها لا تخلو من وجود بعض التحديات أهمها: عدم قدرتهم على القيام بعملية التسلسل عقلياً، وقد أطلق بياجيه على هذه القدرة الاستدلال الانتقالي (Transitive infercen) فإذا تم مثلاً تعريض الأطفال لمجموعة من العصي بحيث أن العصى (أ) أطول من العصى (ب) والعصى (ب) أطول من العصى (ج) فإنهم لا يستطيعون أن يجيبوا عقلياً بان العصى (أ) أطول من العصى (ج) إلا في عمر (9) أو (10) سنوات.

وبالرغم من التطورات الملحوظة في تفكير أطفال هـذه المرحلـة والـتي تظهـر في قدرتهم على الاحتفاظ والتصنيف والتسلسل، إلا أنهم يفكرون بطريقة منظمـة ومنطقيـة عندما يتعاملون مع معلومات ومواقف مادية يدركونها مباشرة، فعملياتهم العقلية تعمـل بفاعلية متدنية عندما يتم تطبيقها على أفكار مجردة لم يلاحظوها في حياتهم اليومية، ومن الأمثلة على ذلك مشكلة الاستدلال الانتقالي، فكما لاحظت فقد نجح أطفال العمليات العيانية (الحسية) في حل هذه المشكلة عندما تعـاملوا مـع أشـياء ملموسـة كالعـصي، إلا أنهم يظهرون صعوبات عندما يطلب منهم التعامل مـع شـكل افتراضـي لهـذه المـشكلة، مثل لؤي أطول من حمزة وحمزة أطول من أكرم فمـن هـو الأطـول؟ ومـن الأمـور الـتي تبرهن القيود التي تعيق تفكيرهـم هـو أن الأطفـال في هـذه المرحلـة لا يتقنـون مهمـات الاحتفاظ في وقت واحد بل تحـدث في تسلـسل وتتـابع تـدريجي فهـم يطـورون مفهـوم الاحتفاظ على النحو التالي: الاحتفاظ بالعدد، ثم الطول، ثم الكتلة، ثم أخـيراً المـساحة والوزن.

مرحلة العمليات المجردة Formal Operational Stage (12- فما فوق)

يرى "بياجيه" أن من أهم مميزات هذه المرحلـة هـي القـدرة علـى الـتفكير المجـرد، والتي لا تظهر قبل بداية مرحلة المراهقة، فالمراهقون الآن يفكـرون بطريـق علميـة كـالتي يستخدمها العلماء في مختبراتهم، فبينما يفكر أطفال مرحلة العمليـات العيانيـة (الحـسية) بطريقة منظمة ومنطقية، إلا أن تفكيرهم مقيد بالعالم المادي المحسوس، أما تفكير المراهقين فهو تفكير منسلخ ومتحرر من الواقع، لذا يدخل عالم التجريد التام، فهـم الآن قـادرون على التعامل مع الفرضيات، فإذا عدنا إلى مثالنا السابق: لؤي أطـول مـن حمـزة والـذي بدوره أطول من أكرم، فمن هو الأطول؟ يقدم المراهقون إجابـة صـحيحة دون ضـرورة وجود الأشخاص الثلاثـة، لـذلك يتميـز تفكـير المـراهقين بخاصـيتين رئيـسيتين أولهمـا: الاسـتدلال الفرضـي – الاسـتنتاجي (Hypothetico Deductive Reasoning) فعنـدما يواجه المراهق مشكلة ما فأنه يبدأ بحلها بتشكيل نظرية عامة لكل الاحتمـالات المـسؤولة

عن هذه المشكلة، ثم يقوم بعدها باستنتاج فرضيات حول أسباب المشكلة، ثم يقوم باختبار هذه الفرضيات بطريقة منظمة لمعرفة أي من هذه الفرضيات تصدق في تفسير المشكلة فعلياً، مع ضرورة الانتباه إلى أن المراهق لا يختبر فقط احتمالاً جديداً وإنما يقوم بعزل الآثار المترتبة على المتغيرات الأخرى، فإذا وجهنا لمجموعة من المراهقين سؤالاً يتعلق بمشكلة البندول التي أجراها "بياجيه" ما العامل الرئيسي المسؤول عن سرعة تأرجح البندول؟ فإنهم بداية يفكرون بكل الاحتمالات (فرضيات) المسؤولة، مثل: طول الخيط، الأوزان المربوطة بالخيط، قوة الدفع الموجهة للأوزان، بعد ذلك يتأكدون من صحة كل احتمال كل على حده بطريقة منظمة مع تثبيت اثر العوامل الأخرى، حتى يتوصلوا في نهاية الأمر إلى معرفة الإجابة الصحيحة.

أما الخاصية الثانية فهي الاستدلال المنطقي (Propositional Reasoning) ويقصد به تقييم منطقية المقترحات حول مسألة معينة دون الرجوع والاستناد إلى ظروف الواقع الحقيقية، ومثال ذلك: كل الزهور لها رائحة زكية، الياسمين زهرة إذاً الياسمين رائحتها زكية.

تمركز المراهقين حول الذات

على الرغم من وصول معظم المراهقين إلى مستوى التفكير المجرد، إلا أن معرفتهم تبقى غير ناضجة في بعض الأحيان. فالمراهقين يظهرون عادة شكلاً من التمركز حول الذات يختلف عن التمركز حول الذات الذي يتميز به تفكير الأطفال. إلا أنه في كلتا الحالتين يشوه هذا التمركز إدراكهم لحقائق الأشياء ومعانيها. فقد تحدث "الكايند" Elkind عن أربع خصائص للتمركز حول الذات لدى المراهقين تتميز بها مرحلة المراهقة أكثر من المراحل الأخرى، وتعد مسئولة عن المناقشات المحبطة لكل من المراهق ووالديه. أولى هذه الخصائص هي الجمهور المتخيل Imaginary Audiance ويقصد بها اعتقاد المراهق بأن الأفراد المحيطين به يشاهدون ويراقبون كل ما يصدر عنه من تصرفات، فإذا تعثر أو تلعثم في حديثة، أو ارتدى ملابس غير أنيقة أو غير متناسقة، فإن

كل شخص سوف يلاحظ ذلك ويتحدث عنه. أما الخاصية الثانية فهي الخرافة شخصية (Personal Flabe) وتشير إلى اعتقاد المراهق أنه يعاني من مشاكل فريدة من نوعها ولا يعاني منها أحد غيرهم، وأنه الوحيد الذي يفهم كل ما له علاقة بموضوع معين يعمل به (الاعتقاد بأنه فريد ولديه مشاعر وأفكار متميزة). ويتصف تفكير المراهقين أيضاً بالادعاء المبالغ فيه Excessive hypocrisy فليس من العيب بالنسبة لهم ان يقوموا بنقل واجباتهم البيتية من زملائهم، في حين يعد خروج المعلم من غرفة الصف لبرهة قصيرة لإجراء محادثة هاتفية مهمة، عملاً غير مسؤول، وقد يكون أحدهم عدوانياً ويحتج مطالباً بالسلام (Papalia & Olds, 1992) ، وأخيراً يتميز التمركز حول الذات لدى المراهق بالمنطق المبالغ فيه Oversimplified Pseudostupidity أو الحماقة الزائفة ومثال ذلك استغراب المراهقين من عدم توقف مدمنين الكحول عن شربه رغم معرفتهم انه السبب الرئيسي لتليف الكبد. وهذا يعني ان المراهقين لا يأخذون في حسابهم العوامل الأخرى المسئولة عن إقبال مدمني الكحول على تعاطيه. (Lahey, 2001)

نظرية اريكسون في النمو النفسي الاجتماعي


اريكسون

تتلمذ "اريكسون" (Erikson) على يد "فرويد" في المانيا قبل ذهابه إلى أمريكا عام 1933، حيث أصبح مواطناً أمريكياً، إلا أن اريكسون قد اختلف مع "فرويد" في عدة نقاط منها:

شعر "اريكسون" أن "فرويد" قد بالغ في تركيزه على الأساس الجنسي للسلوك، بينما ضمّن اريكسون في نظريته دوافع نفسية اجتماعية تُعد قوى محفزة للسلوك والتطور الإنساني.

وعلى الرغم من قبول "اريكسون" لتركيز فرويد على الخبرات المبكرة وما تتركه من آثار في شخصية الطفل، إلا انه رفض تجاهل فرويد لسنوات الرشد. كما رفض "اريكسون" نظرة "فرويد" التشاؤمية للطبيعة الإنسانية، التي ترى أن الإنسان غير قادر على التعامل، أو مواجهة المشكلات التي تعترضه، إذ اعتقد اريكسون أن الإنسان يمتلك القدرة على التغلب على مثل هذه المشكلات، والعقبات، والصراعات حالما تنشأ.

كما أكد "اريكسون" على أن وظيفة (الأنا) ليست التوسط بين نزوات (الهو) ومتطلبات (الأنا الأعلى)، فالأنا قوة ايجابية في النمو، إذ يكتسب الأنا اتجاهات ومهارات في كل مرحلة تطورية تمكن الفرد أن يكون عضواً نشطاً وفعالاً ومساهماً في بناء مجتمعه (Berk, 1999)، لذلك فان التطور الطبيعي للفرد يجب أن يفهم في علاقته بمواقف الحياة في كل ثقافة، وهذا ما أغفله حقاً فرويد في نظريته.

يرى "فرويد" أن الشخصية تتشكل بشكل رئيسي في الخمس سنوات الأولى من حياة الإنسان، بينما يرى "اريكسون" بأنها تتشكل في كل المراحل العمرية التي يعيشها الإنسان من الولادة وحتى الرشد المتأخر (Santrock, 2003).

قسم "اريكسون" النمو الإنساني إلى ثمان مراحل، مضيفاً، بأن الإنسان في حياته يتعرض لكثير من الضغوطات والتحديات الاجتماعية التي تفرضها عليه المؤسسات التي تقع على عاتقها مسؤولية التنشئة الاجتماعية، كالأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام والرفاق، وتنتج هذه الضغوطات مشكلات يجب على الفرد مواجهتها وحلها لكي ينمو بشكل صحي وسليم، فكل مرحلة من مراحل النمو الثمانية التي وصفها اريكسون تمثل مهمة تطورية (Developmental Taske) أو أزمة (Crisis) على الفرد أن يقوم بحلها ومواجهتها، ويعتقد اريكسون أيضاً بان مواجهة أي مهمة أو أزمة في أية مرحلة عمرية يؤدي إلى نتيجتين محتملتين: إما إتقان هذه المهمة وبالتالي فانه خاصية ايجابية يتم بناؤها في الشخصية ويحدث تطوراً إضافياً، وإما عدم إتقانها، أو حل هذه المهمة بطريقة غير مرضية؛ وبالتالي فان النتيجة هي تصدع الأنا؛ ولذلك فإن خاصية جديدة سلبية سوف يتم دمجها في شخصية الفرد.

يؤكد "أريكسون" أن النجاح وإتقان مهمة تطورية في مرحلة ما يعتمد على إتقان المهمة التطورية في المرحلة التي تسبقها، وفيما يلي توضيح للحل الناجح لكل مهمة ونقيضه السلبي في كافة مراحل النمو.

أزمة الثقة / عدم الثقة (الولادة- 1)

يحتاج الأطفال إلى فترات زمنية أطول في الاعتماد على الآخرين من أجل الطعام والشراب والحماية مقارنة بصغار الثديات. إن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجال هو كيف يصبح الأطفال واثقين بأن احتياجاتهم سوف يتم تلبيتها؟ إن الخبرات والتجارب المبكرة هي المفتاح كما يقول عالم النفس الشهير "إريكسون" (Erikson). فهذه الثقة على درجة بالغة من الأهمية للأطفال من أجل تشكيل علاقات حميمة في المستقبل.

وتُعدّ الثقة/ عدم الثقة من وجهة نظر "إريكسون" الأزمة الأولى التي يواجهها الأطفال في تطورهم النفسي الاجتماعي، يطور فيها الأطفال الإحساس بالاعتماد على الآخرين والأشياء في عالمهم المحيط بهم.

إن الأطفال في هذا العمر بحاجة إلى تطـوير التـوازن بـين الثقـة (والـتي تجعلـهم يشكلون علاقات حميمة مع الآخرين)، وعدم الثقة أو الـشك (والـتي تمكـنهم مـن حمايـة أنفسهم)، فإذا سيطرت الثقة علـيهم فـإنهم سيطورون فـضيلة الأمـل Virtue of hope والتي تعني الاعتقاد بأنهم يستطيعون تحقيق كـل احتياجـاتهم ورغبـاتهم. أمـا إذا سـيطر عليهم الشعور بعدم الثقة والشك، فإن النتيجة هي النظر إلى العـالم المحيط بهـم كمكـان غير ودي لا يمكن التنبؤ به، ويصعب فيه تشكيل علاقات مع الآخرين.

ويرى "إريكسون" أن المسؤول عن تطوير الـشعور بالثقـة هـو تـوفر مقـدم رعايـة حساس ومستجيب ومتسق في تعامله مع الطفل. ولذلك فإن مواقف تغذية الطفـل تُعـدّ الموقف المثالي لتأسيس مزيج من الشعور بالثقة وعدم الثقة. فإذا اعتقد الطفل بأنه سـيتم إطعامه عند شعوره بالجوع فسوف يطور شعوراً بالثقـة في الأم والعـالم المحـيط، كيـف لا وهو ينظر إلى العالم المحيط به من خلال علاقته بوالديه. وليس مـن المـستغرب بنـاءً علـى ذلك أن لا يظهر الطفل قلقه وخوفه في حالة غياب الأم؛ لأنه يثق بأنهـا سـتكون حولـه عندما يحتاجها.

أزمة الاستقلال / الشك (1-3)

عندما ينضج الأطفال جسمياً ومعرفياً وانفعالياً فإنهم ينـشدون الاسـتقلال عـن الراشدين الكبار الذين تعلقوا بهم في السابق. أنا أعمـل (Me do) هـي الكلمـة الأكثـر استخداماً من قبل الأطفال في هذه المرحلـة عنـدما يـستخدمون عـضلاتهم وعقـولهم في محاولتهم القيام بكل شيء وحدهم، لـيس فقـط للمـشي بـل لإطعـام أنفـسهم وارتـداء ملابسهم وحماية أنفسهم وتوسعة حدود عالمهم.

ويرى "إريكسون" أن المهمة الثانية من مراحل التطور النفسي للأطفال هـي أزمـة الاستقلال مقابل الشعور بالخجل والشك، والتي تتميز بكونها نقطـة تحـول مـن الـضبط الخارجي إلى الضبط الداخلي "الذاتي". فمع تطور الشعور بالثقـة في العـالم المحـيط وتـيقظ الوعي بالذات في المرحلة السابقة يبدأ أطفال هذا السن باستبدال أحكام مقدمي الرعايـة بأحكامهم الشخصية.

إن الفضيلة التي تنشأ في هذه المهمة هي فضيلة الإرادة "Will"؛ لذلك يعد التدريب على التواليت خطوة هامة نحو الاستقلالية والضبط الذاتي. ومع تقدم النمو اللغوي عند الأطفال تتحسن قدرتهم على التعبير عن رغباتهم ويصبحون أقوى قدرة على الاستقلال.

ولأن الحرية المطلقة ليست آمنة، ولا صحية للطفل، فإنّ "إريكسون" يرى أن الخجل والشك لهما دور ضروري في المحافظة على حياة الطفل. فكما هو الحال في كل مراحل التطور النفسي الاجتماعي يعتقد إريكسون أن التوازن المناسب يُعدّ أمراً حاسماً. إن الشك بالذات يساعد الأطفال على الوعي بالأشياء التي ليسوا مستعدين للقيام بها وإتقانها. وكذلك الحال بالنسبة للشعور بالخجل فهو يساعد الأطفال على تعلم التعايش مع القواعد المعقولة. فانفعال الخجل يحدث عندما ينتهك الطفل المعايير والقواعد الاجتماعية. إن أطفال هذا السن يحتاجون إلى الراشدين لوضع حدود مناسبة، ويساعدهم الشك والخجل على إدراك الحاجة إلى هذه الحدود. إن هذه المرحلة هي حقاً مرحلة السنتين الفظيعتين "Terrible twos"، إذ يحاول الأطفال في هذه المرحلة التحقق من فكرتهم الجديدة بأنهم أفراد، وأن لديهم بعض السيطرة على عالمهم، وأن لديهم قوى مثيرة وجديدة، فهم مدفوعون للتحقق من أفكارهم وممارسة رغباتهم وصنع قراراتهم بأنفسهم. إن هذه الرغبة بالاستقلال تعبر عن نفسها في شكل من السلبية "Negativism"، ويقصد بها الرغبة بقول كلمة (لا) بقصد مقاومة السلطة ورفض أوامرها.

وتبدأ السلبية عادة قبل عمر السنتين وتبلغ ذروتها في عمر 3.5- 4 سنوات، وتنخفض عند السادسة من العمر. إن الوالدين وغيرهم من مقدمي الرعاية الذين

ينظرون إلى تعبير الأطفال عن العناد والادارة الذاتية ككفاح صحي وطبيعي نحو الاستقلالية، وليس كعناد، يساعدون أطفالهم في تعلم الضبط الذاتي ويساهمون بإحساسهم بالكفاءة ويتجنبون الصراع المبالغ فيه مع أطفالهم.

أزمة المبادأة / الشعور بالذنب (3-6 سنوات):

تُعد المبادأة / الذنب، الازمة الثالثة في نظرية 'أريكسون' حول النمو النفسي الاجتماعي، وهي صراع نفسي يحدث في مرحلة الطفولة المبكرة يُحل إيجابياً من خلال خبرات اللعب التي تعزز الإحساس الصحي بالمباداة، وتطور الانا الاعلى أو الضمير غير المفرط في لوم الذات وتقييدها. ويقصد بالمبادأة: القدرة على استكشاف البيئة المحيطة والتحقق منها.

ويرى 'أريكسون' أن الطفل يشعر بالذنب عندما يدرك بأنه قام بأعمال غير مستحسنة من قبل الأشخاص المهمين في حياته كالأب والمعلم، وكثرة القيود المفروضة على نشاطاته، والسخرية من أفكاره ونشاطاته، ولذلك يؤكد 'أريكسون' على أهمية اللعب في تطوير الشعور بالمبادأة لدى الطفل، والسماح له بممارسة نشاطات تحت إشراف الوالدين وتوجيهاتهم.

وقد يستطيع الطفل إيجاد حالة من التوازن السليم ما بين الرغبة في التفوق والتنافس المبالغ فيه، والإنجاز، وما بين توجهه بأن يكون مكبوتاً، وموجهاً من قبل الشعور بالذنب؛ وذلك عن طريق إعطائه فرصاً ملائمة، وتحت إشراف دقيق، وضمن حدود واضحة.

أزمة المثابرة/ الشعور بالنقص (6-12)

يعتقد 'أريكسون' أن المحدد الرئيس لتقدير الذات هو نظرة الطفل نفسه لقدرته على العمل المنتج. إن القضية التي تحتاج إلى حل في مرحلة الطفولة المتوسطة هي أزمة

المثابرة/ الشعور بالنقص، فالفضيلة التي تتطور في هذه المرحلة هي الكفاءة Competence، ويقصد بها الإحساس بالقدرة على إنجاز عمل أو نشاط بشكل جيد.

يرى "أريكسون" أن أطفال المدرسة الابتدائية يصفون أنفسهم بعبارة "أنا ما أتعلمه"، أي أن تقدير الذات لديهم يعتمد على ما يتقنونه ويتعلمونه من مهارات. فهم الآن يتعلمون بمعالجة الأشياء واللعب والتفاعل مع الأصدقاء، وما ينهمكون به من نشاطات مدرسية، إنهم تواقون لتجريب واختبار المهارات التي تعلموها سابقاً، إن هذا الحماس الذي ينتابهم لا يعني بالضرورة أنهم سينجحون في كل ما يقومون به من نشاطات، بل هم كذلك سيتعرضون للفشل. إن هاتين النتيجين ستقودان حتماً إلى ترك آثار واضحة في تقديرهم لذواتهم.

ويضيف "أريكسون" أن الأطفال عادةً يقومون بمقارنة قدراتهم بقدرات غيرهم من الرفاق، فإذا شعروا بعدم الكفاية فإنهم يعودون إلى ما كانوا عليه، أي إلى عائلاتهم طلباً للحماية، وبعكس ذلك إذا شعروا بالكفاءة والمهارة، فإنهم يهملون علاقاتهم الاجتماعية مع أسرهم ويتحولون إلى مثابرين لا يكلون ولا يملون من القيام بنشاطاتهم وأعمالهم المختلفة، ويمكن القول باختصار: إذ أتقن الطفل في هذه المرحلة المهمات الأكاديمية المدرسية فسوف يطور شعوراً بالمثابرة، أما إذا لم يتقن هذه المهمات فسوف يطور شعوراً بالنقص.

أزمة الهوية/ غموض الهوية (12-20)

تعد هذه المرحلة مرحلة متقاطعة بين الطفولة والرشد فإذا نجح الطفل بالإجابة عن تساؤلات مثل: من أنا؟ من سأكون؟ ما هو دوري في المجتمع؟ ما هي الاعتقادات والقيم التي سأتبناها؟ فسوف يطور شعوراً بالهوية، والفشل في ذلك يؤدي به إلى الشعور بالارتباك حول أدواره في المجتمع كراشد، وبالتالي يطور شعوراً بغموض الهوية. ويعبر عن غموض الهوية أما بعزل المراهق لنفسه عن الأسرة ورفاقه، أو بفقدان نفسه وانجرافه مع جماعة أقران يتبنى قيمتها وأهدافها دون أيه تساؤلات يسعى للإجابة عليها والتي تعد

بدورها (التساؤلات) المحور الرئيسي لتطور شـعور المراهـق بهويتـه (Santrock, 2003). ويعتقد اريكسون أن طول مرحلة المراهقة ودرجة الصراع الانفعالي الذي يختبره المراهـق يتنوعان بتنوع المجتمعات والثقافات، وأن الفشل في تأسيس الهوية هو المسؤول عن الشك بالذات واضطراب الدور واللذان يطلقـان الاضـطرابات النفـسية الكامنـة، إذ ينـسحب بعض المراهقين ويتوجهون نحو شرب الكحـول وتعـاطي العقـاقير للتخفيـف مـن حـدة القلق. علاوة على ذلك يعزو اريكسون جنوح الأحـداث في مرحلـة المراهقـة إلى افتقـار المراهق للهويـة الواضـحة وتكامـل الشخـصية وهمـا خاصـيتين يتميـز بهمـا الأحـداث الجانحون. (Rice, 1992).

حالات الهوية

إفترض "جـيمس مارسـيا" بنـاءاً علـى أفكـار "أريكـسون" مفهـوم حـالات الهويـة Identity Status ليصف حالة الفرد في تطور هويته، حيث يعتقد "مارسيا" بوجـود بعـدين مهمين للهوية: الأول يـسمى الاستكـشاف Exploration، ويـشير إلى استكـشاف الفـرد للخيارات المهنيـة والقـيم الشخـصية، والثـاني يـسمى الالتـزام Commitment والـذي يتضمن عمل قـرارات حـول طريـق الهويـة الـتي يجـب ان يـسلكه، وعمـل اسـتثمارات شخصية لتحقيق هذه الهوية، وبناءً علـى التقاطعـات المختلفـة بـين بعـدي الاستكـشاف والالتزام فإن الناتج واحد من أربع حالات للهوية هي: (Santrock, 2003)

غموض هوية Identity Diffusion: لا يقـوم المراهـق الآن باستكـشاف خيـارات ذات معنى حول مهنة ما أو معتقدات معينة، ولم يصدر عنـه أي التـزام نحوهـا، فالعديـد مـن المراهقين الصغار يظهرون حالة هويـة غامـضة. فهـم لم يبـدؤوا حتـى الآن باستكـشاف خيارات مهنية متنوعة وقيم شخـصية، أي ان الفـرد لا يقـوم بالتزامـات ثابتـة نحـو قـيم وأهداف، ولا يحاول بنشاط وفعالية تحقيقها.

حبس أو تكبيل الهوية Identity Foreclosur: يقوم المراهق هنا بـالالتزام بالهويـة قبـل قيامه باستكشاف كاف لخيارات متنوعة، ومثال ذلك قول المراهـق بأنـه يريـد أن يـصبح

طبيباً؛ لأن والده يريد منه ذلك. فمثل هذا المراهق لم يقم باستكشاف خيارات مهنية إلا أنه قرر أن يصبح طبيباً، أي أن الفرد يتقبل القيم، والأهداف التي أختارها له صاحب السلطة.

تأجيل الهوية Identity Moratorium: يستكشف المراهق في هذه الحالة خيارات متعددة، إلا انه لم يقم بأي التزام، أي أنها تصف حالة هوية لدى الفرد الذي يقوم باستكشاف خيارات في جهوده الرامية نحو إيجاد قيم وأهداف ستوجه حياته في المستقبل.

إنجاز الهوية Identity Achivement : يستكشف المراهق في هذه الحالة العديد من الخيارات، ويلتزم بخيار محدد، فالمراهق هنا يقوم بتفحص عدة خيارات مهنية لفترة زمنية طويلة، ثم يقوم أخيراً باتخاذ قرار حول مواصلة السعي نحو تحقيق أحد هذه الخيارات.

أزمة الألفة/ العزلة (20-4)

إذا نجح الشخص في تشكيل علاقات حميمة مع أشخاص آخرين وتحديداً مع الجنس الآخر "الزوج"، "الزوجة" فسوف يشعر بالحب والعشرة والهوية المشتركة، والفشل في ذلك يؤدي به إلى الشعور بالوحدة والعزلة.

الإنتاجية / الركود 40-60 سنة

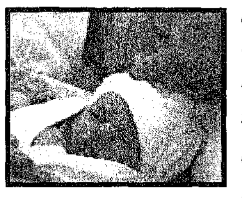
تولي الشخص لمسؤوليات في عمله والنجاح في تحملها، وكذلك النجاح في تحمل مسؤولية رعاية الأطفال، يؤدي به إلى الشعور بالإنتاجية، أما الفشل في تحمل مثل هذه المسؤوليات، يؤدي به إلى الشعور بالركود والتمركز حول الذات.

التكامل / اليأس 60 فما فوق

إذا تأمل الفرد بحياته وأدركها على أنها حياة ذات معنى، تنطوي على خبرات سعيدة، وأهداف تم انجازها يطور لديه الشعور بالتكامل، في حين أن إدراكها كحياة غير منظمة، كثر فيها الأهداف غير الواقعية التي لم يستطع انجازها، فسوف يطور شعوراً باليأس.



التعلق Attachment

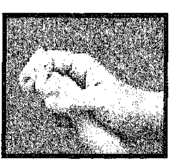


أثار موضوع التعلق اهتمام العديد من الباحثين والمهتمين بنمو الطفل وتنشئته الاجتماعية أمثال فرويد وبولبي وايزنوورث وغيرهم. ويعد التعلق في مرحلة الطفولة موضوعاً شديد الأهمية لأنه يمثل نقطة انطلاق لحياة الطفل الاجتماعية وارتباطاته العاطفية مع الآخرين، ويساعد الطفل على تكوين توقعات أولية عن سلوك الراشدين وتعاملهم معه خلال حياته المستقبلية (الزغول، 2006).

يشير التعلق إلى روابط انفعالية قوية يشكلها الرضيع مع من يهتمون به، وإلى الطرق التي ينظم من خلالها الرضيع سلوكه عندما يتفاعل مع مقدم الرعاية، إذ يستخدم الرضيع هؤلاء الأشخاص كأساس وقاعدة ينطلق منها لاستكشاف المحيط والعودة إليه بحثاً عن الشعور بالأمن عندما يتوتر ويشعر بالخطر (أبو غزال، 2007).

ويعرف باباليا ورفاقه (Papalia et al; 1999) التعلق بأنه رابطة انفعالية تبادلية بين الرضيع ومقدم الرعاية يساهم كل منهما في نوعية هذه العلاقة. وتتميز هذه العلاقة بقيمتها التكيفية؛ إذ تضمن للرضيع إشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية. وعلمياً فإن أي سلوك أو نشاط يصدر عن الطفل ويؤدي إلى استجابة من مقدم الرعاية يمكن أن يكون سلوكاً يهدف إلى التعلق مثل الرضاعة، والبكاء، والابتسام، والتشبث، والتحديق بعيني مقدم الرعاية. وفي بداية الأسبوع الثامن يوجه الرضيع بعض هذه السلوكات للأم أكثر من أي شخص آخر. وتعتبر هذه السلوكات ناجحة وفعالة إذا استجابت لها الأم بدفء وسعادة واتصال جسدي دائم وحرية الطفل في الاستكشاف.

هل الرضع مجهزون بيولوجيا للتعلق بمقدم الرعاية؟



يبدو أن الإجابة هي نعم. فهم ليسوا معدين إدراكياً لاكتشاف من هم بحاجة لمعرفته في عالمهم فحسب، بل معدّين اجتماعياً أيضاً. وهذا لا يعني أنهم يمتلكون مهارات اجتماعية، بل إن سلوكاتهم الأولية فعالة في ضمان إشباع حاجاتهم في معظم الظروف. وإن بكاء الطفل وقابليته للتهدئة Smoothability يعدان من أكثر السلوكات المجهز بها الطفل أهمية في التفاعل الاجتماعي، إذ يشير بكاء الطفل إلى حاجاته الملحة كالجوع والحاجة إلى الدفء، والشعور بالألم وغيرها. أما قابلية التهدئة فتظهر عندما يتوقف الرضيع عن البكاء عند إطعامه، وهدوئه عند حمله ومسكه لليد التي تقدم له، وتحديقه الهادئ في الوجوه. إن كلاً من هذه الاستجابات التي يظهرها الرضيع لمقدم الرعاية تربط الطرفين معاً في علاقة حميمة بحيث يشكلان من خلالها وحدة اجتماعية فريدة (Cobb, 2001).

لماذا يتعلق الرضيع بمقدم الرعاية؟

يؤكد معظم السيكولوجيين أن علاقات الطفل الأولى بمقدم الرعاية هي بمثابة حجر الزاوية في تكوين شخصيته، ومع ذلك يختلف هؤلاء العلماء حول أصول هذه العلاقات. فمن الواضح أن الطفل خلال السنة الأولى يؤسس علاقة قوية مع الأم، وهذه حقيقة ثابتة تنطبق على معظم الأطفال. إلا أن الجدال يدور حول طبيعة هذه العلاقة وسياقها وتوثيقها وسرعة إقامتها ومدتها ووظيفتها (قنطار، 1992).

هل يتعلق الطفل بمقدم الرعاية بسبب إشباع الأخير لحاجة الجوع لدى الرضيع وتدفئته عند شعوره بالبرد، وتسليته بالهمس والتقبيل؟ وهل الحُب يمكن تحقيقه من خلال الحديث العذب والحليب الدافئ؟ إن الإجابة عن هذين السؤالين تختلف باختلاف الأطر النظرية التي يستند عليها علماء النفس في تفسيرهم للسلوك البشري وتطوره.

- فرويد - ومبدأ خفض الدافع

يفترض "فرويد" أن السلوك الإنساني وغيره من سلوكات الكائنات الأخرى مدفوع بحاجات بيولوجية. هذه الحاجات يتم المرور بها كحالات من الإثارة، كالجوع والعطش، وينشط الأفراد لتخفيضها وإشباعها. وهذا الإشباع ليس ضرورياً لنا كونه يحافظ على بقائنا بل لأنه يجعلنا نشعر بالسعادة. ويفترض "فرويد" كذلك أن الرضيع يربط ما بين السرور الناتج من خفض دافع الجوع بأي شخص يقوم بإشباع هذا الدافع والذي غالباً ما يكون الأم. وبناءً على ذلك يؤكد "فرويد" أن خفض الدافع هو الأساس الصلب والقاعدة المتينة لتشكيل علاقة التعلق. وقد أطلق "بولبي" على نظرية "فرويد" في تفسير التعلق اسم نظرية الدوافع الثانوية؛ لأنها تفترض أن التعلق ينشأ على هامش هذه الدوافع.

"هارلو" والاتصال المريح



يُعدّ "هارلي هارلو" (عالم نفس في جامعة وسكانسن) أول عالم وضع افتراض "فرويد" موضع الاختبار الفعلي، إذ أجرى تجربة شهيرة قام من خلالها بفصل قرود "الرايزوس" عن أمهاتهم، ثم وفر لهم فرصاً للتفاعل مع أمّين بديلتين. الأولى مصنوعة من السلك ويتدلى من عنقها زجاجة حليب (الأم السلكية)، والثانية مصنوعة من السلك المغطى بالوبر الناعم (أم وبرية). لاحظ "هارلو" أن معظم القرود تبقى بجانب الأم التي توفر الغذاء ثم يتحولون إلى الأم الوبرية.

وفي تجربة شهيرة أخرى أراد من خلالها هارلو أن يتأكد من أي الأمهات تفضلها القردة عندما تشعر بالخوف والتهديد في بيئتها، فما كان منه إلاّ أن قام بإفزاع القردة من خلال أصوات مرتفعة مفاجئة، أو ألعاب خشنة ليرى أيَّ الأمهات تفضلها القرود وتلجأ إليها طلباً للشعور بالأمن والاطمئنان، فلاحظ أن القرود تلجأ أولاً للأم

(الوبرية)، وبعدها تتحول إلى الأم (السلكية). وبناءً على هذه النتائج صرح "هارلو" بأن الاتصال المريح، وليس إشباع حاجة الجوع هو المسؤول عن تشكيل رابطة التعلق. ولذلك رفض تفسير "فرويد" المستند على مبدأ خفض الدافع.

- بولبي- ونظرية التعلق الأيثولوجية

وهي نظرية تم تطويرها من قبل العالم الإنجليزي "بولبي" (Bowlby)، والتي تنظر إلى رابطة الرضيع الانفعالية بمقدم الرعاية كاستجابة متطورة تعمل على زيادة فرص بقاء الرضيع (أبو غزال، 2007).

ولد "جون بولبي" في لندن وتلقى تدريباً في الطب والتحليل النفسي، اهتم بالمشكلات والاضطرابات الانفعالية التي يواجهها الأطفال في مؤسسات الرعاية وملاجئ الأيتام مثل: عدم القدرة على تشكيل الصداقات وتبادل مشاعر الحب مع الآخرين. وقد عزا "بولبي" ذلك إلى عدم توافر فرصة لتطوير رابطة تعلقيه مع الأم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ مما شكل قناعات راسخة لديه تشير إلى تعذر فهم تطور الطفل دون الاهتمام والتركيز الكبيرين على علاقة الطفل بمقدم الرعاية وخصوصاً الأم.

تعتبر نظرية التعلق الأيثولوجية من أكثر وجهات النظر قبولاً في الوقت الحاضر، والتي تتركز حول روابط الرضيع الانفعالية مع مقدم الرعاية. فوفقاً للمنحنى الأيثولوجي (منحى يهتم بالقيمة التكيفية أو البقائية للسلوك، وتاريخه الارتقائي)، فإن العديد من سلوكاتنا الإنسانية لها أسس وراثية تكمن في تاريخنا التطوري، لأنها تزيد من فرصة بقائنا. ويعتبر "بولبي" أول من طبق هذه الفكرة على الروابط الانفعالية بين الرضيع ومقدم الرعاية. وقد أكدت نظريته فكرة أنصار مدرسة التحليل النفسي التي تشير إلى أن نوع التعلق مع مقدم الرعاية له تضمينات عميقة وهامة لشعور الطفل بالأمن وقدرته على تشكيل علاقة مفعمة بالثقة. وفي الوقت نفسه تأثر بولبي بدراسات "كونارد لورنز" Konard Loranz في مفهوم "الاقتفاء أو الانطباع" "Imprinting" (تتبع صغار الوز أول مثير متحرك تراه أمامها بعد ان تخرج مباشرة من البيضة)؛ ونتيجة لذلك صاغ "بولبي" مسلمته

الأولى التي تنص على أن الأطفال الرضع، مثلهم مثل صغار الأنواع الأخرى من الكائنات الحية يولدون مزودين بمجموعة من السلوكات الفطرية التي تجعل الوالدين بالقرب منهم، وبالتالي تزيد من فرص حماية الطفل من الأخطار، أي زيادة فرص بقائه، مثل: سلوك الرضاعة، والإمساك بالأم، والابتسام لها، والتحديق في وجهها وعيونها.

وعلى الرغم من أن الاتصال مع مقدم الرعاية يوفر للطفل الغذاء اللازم، إلا أن "بولبي" يرى أن الإطعام ليس هو الأساس في تشكيل الرابطة التعلقية فالرابطة التعلقية، لها جذور بيولوجية يمكن فهمها بشكل أعمق من خلال التأمل بوجهة النظر الارتقائية التي تتخذ من قضية بقاء الأنواع المحور الرئيس للدراسة. ويرى "بولبي" أن للنظام التعلقي ثلاث وظائف هي:

1. تحقيق القرب من مقدم الرعاية.
2. توفير الملاذ الآمن للطفل.
3. اتخاذ الطفل الأم قاعدة آمنة ينطلق منها للقيام بأنشطة استكشافية.

وباختصار يمكن القول: إن التعلق يلعب دوراً حيوياً وحاسماً في حياة الطفل، فمن خلال وجود الطفل بالقرب من أمه، يضمن إشباع حاجاته البيولوجية من طعام وشراب وراحة، وحاجاته النفسية من حب وعطف وأمن، ويجد شخصاً يثق به ويهرع إليه عندما يشعر بالخوف والقلق من التهديدات الخارجية، ويعتبره قاعدة آمنة ينطلق منها لاكتشاف بيئته المحيطة مشبعاً بذلك حب الفضول الذي يتميز به معظم الأطفال في هذه المرحلة العمرية ومحققاً لرغبته في التعلم.

مراحل تطور التعلق

يرى بولبي أن الرابطة التعلقية تتطور من خلال أربع مراحل هي: (Berk, 1999; Rice, 1992)

1. مرحلة ما قبل التعلق: مرحلة عدم القدرة على التمييز الاجتماعي (الـولادة – 6 أسـابيع) (The Preattachment: Phase of Indiscriminate Sociability)، وتتميز هذه المرحلة بقلة الاستجابات المتمايزة أو الواضحة نحو مقدم الرعايـة، إذ يستجيب الرضيع لعدد من المثيرات بغض النظر عن مقدمها. كما ويتمتع الرضيع في هذه المرحلة بقدرته علـى إصـدار العديـد مـن الاسـتجابات المـؤثرة في مقـدم الرعاية كالابتسام والتحديق. كما يستطيع أن يميز صوت الأم ورائحتها، إلا أنه لا يظهر تفضيلاً للأم، إذ لا يمانع عند تركه مع شخص غريب، ولا يظهر ردود فعـل سلبية تجاهه.

2. مرحلة تكوين التعلـق: مرحلـة القـدرة علـى التمييـز الاجتمـاعي (6 أسـابيع-8 شـهور)، Attachment in the making: Phase of discriminating Sociability وتتميز هذه المرحلة بظهور قدرات جديدة عند الطفل، فهو الآن قادر على التمييز بين الأشخاص المألوفين، ويستجيب للأم بشكل مختلف عـن استجابته للـشخص الغريب، ويناغي ويبتسم عند حضور الأم، ويكتشف أن أفعاله وحركاته تترك أثراً عند الآخرين، ويطور توقعات حول استجابات مقدم الرعاية لإشـاراته وإيماءاتـه. وعلى الرغم مـن هـذه التطـورات، إلا أن الطفـل لا يظهـر علامـات الاحتجـاج والشكوى عندما ينفصل عن الأم.

3. مرحلة التعلق الواضح: مرحلة البحث عن القرب (8 شهور-2 سنة) Clear Cut Attachment: Proximity-Seeking Phase. يسعى الطفـل في هـذه المرحلـة إلى البقاء وطلب القرب من الأم، ويظهر لديه قلق الانفصال عـن الأم (Separation Anxiety) القلـق الـذي يـشعر بـه الرُضّـع والـدارجون عنـدما ينفـصلون عـن الأشخاص المتعلقين بهم، وخصوصاً في المواقف غير المألوفة، فيبكي ويصرخ عند مغادرة الأم، وهذا يدلل على أن الطفل على وعي تام بأن الأم موجـودة بـالرغم من عدم وجودها أمامه الآن، وهذا ما يسمى في نظرية "بياجيـه" في التطـور المعـرفي

بظاهرة بقاء الأشياء. وتتميز هذه المرحلة أيضاً بظهور القلق من الأشـخاص غـير المألوفين وهو ما يسمى بالقلق من الغرباء (Stranger Anxiety).

4. مرحلة تشكيل العلاقـات التبادليـة (بعـد العـامين) Formation of Reciprocal Relationships: يظهر لدى الطفل بعد نهاية السنة الثانية تطور سريع في الجوانب اللغوية والمعرفية، فتزداد حصيلته اللغوية وقدرتـه علـى الحـوار والمناقـشة، وفهـم العوامل المسؤولة عـن حـضور الأم وغيابهـا؛ وبنـاء علـى ذلـك يتنـاقص ظهـور علامات الاحتجاج على الانفـصال عـن الأم مثـل البكـاء والتـشبث بهـا، ويحـل مكانه الحوار والمفاوضة مع الأم عن أسباب مغادرتها وموعد قـدومها، فكـل مـن الطفل والأم يستطيع عرض رغباته وأهدافه وتوضيحها للطرف الآخر.

أنماط التعلق Attachment Styles

درست "إيزنوورث" "Ainsworth" التعلق أول مرة في الخمسينات مع "جون بـولبي". وبعد أن قامت بدراسة التعلق لدى أطفال أفارقة في "أوغندا" مستخدمة الملاحظة الطبيعية، قامت إيزنوورث بتغيير أسلوبها البحثي مستخدمة منهجية جديدة أطلقـت عليهـا اسـم: "الموقف الغريـب" (Strange Situation)، حيـث يُـستخدم في المختـبرات. وهـو أسـلوب كلاسيكي تم تصميمه لقياس أنماط التعلق بين الطفل والراشد، وعادة مـا يكـون الراشـد هو الأم، ويتراوح عمر الطفل بين 10-24 شهراً.

يتكون الموقف الغريب من سلسلة مؤلفة من ثماني حلقات، ويستغرق أقل مـن نصف ساعة. تقوم الأم خلال هذا الوقت بترك طفلها مرتين في غرفة غير مألوفـة: المـرة الأولى مع شخص غريب، والمرة الثانية تتركـه وحيـداً، ويـأتي بعـد ذلـك الغريـب قبـل حضور الأم، ومن ثم تقوم الأم بتشجيع ابنها للاستكشاف واللعب مرة أخـرى وتعطيـه الراحة إن كان بحاجة إليها. إن أهم شيء تجب ملاحظتـه في هـذه المنهجيـة هـو طريقـة استجابة الطفل في كل مرة ترجع بها الأم. "موقف لم الشمل".

وعندما قامت "إيزنوورث" وزملاؤها بملاحظة الأطفال في عمر السنة في الموقف الغريب وفي بيوتهم توصلت إلى ثلاثة أنماط للتعلق، هي: التعلق الآمن Secure (وهو نمط أكثر انتشاراً، إذ يصنف حوالي 0.66 من أطفال أمريكا تحت هذا النمط)، ونوعان من التعلق غير الآمن، وهما التعلق التجنبي Avoidant والتعلق (المقاوم) (Resistant)، ثم أضاف زملاؤها بعدها نمطاً رابعاً، هو التعلق غير المنتظم Disorganized وفيما يلي وصف لهذه الأنماط الأربعة:

1. **التعلق الآمن:** يتميز أطفال هذا النمط بتوجههم نحو أمهاتهم عندما يحتاجون إلى الراحة والمساعدة. ويبتعدون عن أمهاتهم أحياناً بهدف استكشاف البيئة المحيطة. وعند غياب أمهاتهم لفترة وجيزة يظهرون قليلاً من القلق، ومع ذلك فهم يشعرون بالسعادة عند عودة أمهاتهم (لم الشمل في الموقف الغريب).

2. **التعلق المقاوم:** يتميز أطفال هذا النمط بمقاومتهم ورفضهم للابتعاد عن الأم ولا يستكشفون البيئة المحيطة. ويظهرون قلقاً وانزعاجاً شديدين عند مغادرة الأم لفترة وجيزة، ولا يظهر هؤلاء الأطفال السعادة عند عودة أمهاتهم، وأحياناً قد يدفعونهن جانباً.

3. **التعلق التجنبي:** يظهر الأطفال في هذا النمط تعلقاً قليلاً بأمهاتهم، وقليلاً من القلق عندما تتركهم أمهاتهم وحدهم، وقليلاً من السعادة عند عودة أمهاتهم، وغالباً ما يتجاهلونهن تماماً.

4. **التعلق غير المنتظم:** يعتبر أطفال هذا النمط أقل الأطفال شعوراً بالأمن. يظهر هؤلاء الأطفال سلوكات متناقضة وغير ثابتة، فهم يحيّون أمهاتهم بسعادة عندما يرجعن، ثم يبتعدون عنهن دون النظر إليهن، فهم على ما يبدو خائفين ومرتبكين.

ما هي العوامل المسؤولة عن الفروق في أنماط التعلق؟

يؤدي كل من الوالدين والرضيع دوراً حاسماً في نوعية العلاقة بينهما. فالرضيع يمتلك زمام المبادرة في هذه العلاقة ويساهم في تطورها، إلا أن الطرق التي يستجيب بها الوالدان للطفل على درجة بالغة الأهمية في تحديد نوعية العلاقة التي تتطور لاحقاً. وقد تم اكتشاف سلوكيين أموميين لهما صلة وثيقة بعلاقة التعلق وهما: الحساسية Sensitivity، ويقصد بها القراءة الدقيقة لإشارات الرضيع وتلميحاته، والاستجابية Responsiveness ويقصد بها فورية الاستجابة لتلميحات الطفل وإشاراته والحساسية المرتفعة جداً لاشارات وتلميحات اطفالهن، ورغبة شديدة بالاتصال الجسدي، وتوقيت مناسب للاستجابة.

تتميز أمهات أطفال التعلق الآمن بمرونتهن في التعامل مع الطفل ودعم سلوك الطفل أكثر من معارضته. وهذا لا يعني أن يقود الطفل هذه العلاقة بل تأسيس بيئة تعاونية تميز العلاقة الجيدة في أي عمر، إذ يأخذ كل طرف من طرفي العلاقة نوايا الآخر في الحسبان. وللتأكد من ذلك فما عليك إلا أن تراقب سلوك الأم أثناء إطعامها لطفلها، فالأم ذات الحساسية القليلة تجبر الطفل على تناول طعامه الذي يتميز بسرعة التشتت والإلهاء. في حين تقوم الأم ذات الحساسية المرتفعة بحمل الطفل والذهاب به إلى غرفة قليلة المشتتات، يُقبل فيها الطفل على طعامه بسعادة. ولقد استخدم مصطلح الرقصة العاطفية (Emotional Dance) لوصف هذه الحساسية والتناسق الاتصالي بين الأم والطفل ذي نمط التعلق الآمن، إذ تستجيب الأم لاشارات الطفل بشكل وتوقيت مناسبين، وكذلك الأمر بالنسبة للطفل، فالتفاعل بينهما معزز لكلا الطرفين، وعلى العكس من ذلك تُظهر أمهات أطفال التعلق التجنبي حساسية أقل نسبياً لتوتر أطفالهن، وعندما يستجبن لأطفالهن فإنهن يحاولن إلهاء الطفل على حساب الانتباه لحاجاته العاطفية، ويتميزن أيضاً بقلة الصبر، والانانية، وعدم الرغبة في الاتصال الجسدي مع الطفل، وتجاهل بكاء الطفل لفترات طويلة، وعدم الكفاءة في تهدئة الطفل وملاحظته،

لذا يتميزن بالبرود العاطفي في علاقتهن بأطفالهن، ويميل أطفالهن إلى إراحة أنفسهم بدلاً من التماسها من أمهاتهم. أما أمهات أطفال التعلق المقاوم فإن علاقتهن بأطفالهن غير مفهومه، وربما يعود ذلك إلى ندرة هذا النمط من العلاقات. وتتميز أمهات هذا النمط بأنهن غير مستجيبات وغير متسقات في التعامل، ولديهم رغبة في إقامة اتصال جسدي مع اطفالهن، إلا انهن يفتقرن إلى التوقيت المناسب، كما يتميز طرفا العلاقة بالتقلب الانفعالي غير القابل للتنبؤ. إن سلبية الطفل التي تميز أطفال التعلق القلق تظهر كتعبير عن الإحباط الناتج من سلوك الأم غير المتوقع، وسلبية الأم استجابة لتهيجية الطفل.

تعلق الراشدين Adult Attachment

وسع باحثو التعلق دراساتهم لتشتمل على فترة المراهقة والرشد، وتعتبر نماذج تعلق الراشدين المطورة من قبل "بارثولوميو" (Bartholomew, 1990) من أكثر النماذج شهرة، إذ طور "بارثولوميو" أربعة أنماط لتعلق الراشدين بناءً على بعدين: الأول: التمييز بين الذات والآخرين والبعد الثاني: يتضمن (إيجابي/ سلبي). إن نقاط التقاطع لهذه الأبعاد أدت إلى ظهور أربعة أساليب لتعلق الراشدين وهي:

1- **تعلق آمن:** Secure Attachment: نظرة إيجابية للذات وللآخرين.

2- **تعلق مشغول:** Preoccupied Attachment: نظرة سلبية للذات وإيجابية للآخرين.

3- **تعلق رافض:** Dismissing Attachment: نظرة إيجابية للذات وسلبية للآخرين.

4- **تعلق مرتعب:** Fearful Attachment: نظرة سلبية للذات وللآخرين.

ويرى "بارثولوميو" أن الأفراد ذوي التعلق الآمن يظهرون شعوراً باحترام الذات مقترن بتوقعات تتعلق بأن الآخرين يستحقون الثقة، يمكن الاقتراب منهم، ومستجيبين. أما ذوي التعلق المشغول فيظهرون عدم الجدارة الذاتية مقترنة بتقييم إيجابي للآخرين. في

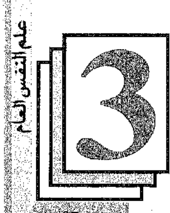
حين أن ذوي التعلق المرتعب يظهرون شعوراً بعدم الجدارة الذاتية مقترن بتوقعات تشير إلى أن الآخرين غير مستحقي الثقة، فهؤلاء الأشخاص لا يثقون بمشاعرهم أو معارفهم الداخلية ولا بنوايا الآخرين. وأخيراً فإن الأشخاص ذوي التعلق الرافض يتميزون بشعور بجدارة الذات مقترن بتقييمات منخفضة للآخرين وعدم الثقة بهم. وقد توصلت دراسة أبو غزال وجرادات (2008) التي أجريت على الطلبة الجامعيين في الأردن، أن الطلبة ذوو التعلق الآمن يمتازون بتقدير الذات المرتفع والمستويات المنخفضة من الشعور بالوحدة، بينما تميز الطلبة ذوو التعلق القلق بتدني تقدير الذات والمستويات المرتفعة من الشعور بالوحدة. ومن الجدير ملاحظته أن 'بارثولوميو' لم يفترض أن كل الأفراد يظهروا أسلوب أو نمط تعلق مفرد، فقد يكون عند الأفراد أسلوب واحد مسيطر أو أكثر من أسلوب (Lyddon, 2000).

الفصل الثالث

التعلم

Learning





تعريف التعلم

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع التعلم نتيجة لاستنادها إلى نظريات متنوعة، فالمعرفيون يحاولن إثبات دور العمليات المعرفية في التعلم مثل (التفكير، الترميز، التذكر، الانتباه) والنظر إليه على أنه نشاط عقلي داخلي لا يمكن ملاحظته وإنما يستدل عليه من خلال الأداء. أما السلوكيون أو (الارتباطيون) فيركزون اهتمامهم الأكبر على دور المؤثرات الخارجية في تشكيل سلوك الفرد وبرمجته، متجاهلين بذلك العمليات المعرفية لعدم إمكانية ملاحظتها وقياسها. وعلى الرغم من اختلاف مدارس علم النفس في نظرتها إلى طبيعة التعلم، إلا أن معظم علماء النفس قبلوا التعريف الأكثر انتشاراً وقبولاً وهو التعريف الذي قدمه كمبل (Kimblc) حيث عرف التعلم بأنه تغير دائم نسبياً في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة أو الخبرة المعاقبة (Driscoll, 1994).

وقد اتفق منظرو التعلم على مسلمتين (Assumptions) يستندون إليهما في محاولة فهمهم لظاهرة التعلم. فهم ينظرون إلى التعلم كتغير دائم نسبياً في سلوك الفرد الظاهر والضمني ناتج عن خبرة. وهذا يعني أن المتعلمين يمكنهم القيام بسلوكيات لم يكن بإمكانهم القيام بها قبل حدوث التعلم، وهذا الأمر صحيح بغض النظر عن امتلاكهم فرصة التعبير عن هذا السلوك وإظهاره أو عدم امتلاكهم لهذه الفرصة، ومن الأمثلة هذه السلوكات المتعلمة الكتابة والقراءة والكذب والخوف والتعصب والتدخين وقيادة السيارة واستخدام الإنترنت. وهذا يعني أيضاً أن السلوك المتعلم قد يكون إيجابي (مرغوب فيه) أو سلبي (غير مرغوب فيه). وقد يحدث التعلم أيضاً إذا تخلى الفرد عن سلوكات عندما يتبعها نتائج غير مرضية أو عقوبة، كما يتفقون أيضاًعلى أنه من أجل اعتبار التغير في السلوك تعلماً يجب أن ينبثق هذا التغير عن خبرة فعلية للفرد مع البيئة التي يتفاعل معها، فقد تكون هذه الخبرة ملاحظة سلوك أو نموذج ما، أو اقتران بين السلوك ونتائجه (تعزيز، العقاب)، أو اقتران بين مثير ومثير آخر، كخوف الطفل من

الظلام عندما يستمع ليلاً لقصص عن الأشباح والجنيات. ولهذه المسلمة تطبيقات تربوية هامة يجب أخذها بعين الاعتبار، فليس كل تغير في السلوك يمكن أن نعتبره تعلماً، فهناك العديد من التغيرات في السلوك تنتج عن النضج (Maturation) كتغير نسب أبعاد الجسم والإفرزات الهرمونية في المواقف الانفعالية، وسلوك الحبو، والوقوف، والمشي عند الطفل الصغير، والسلوكات الانعكاسية كالتعرق في الأجواء الحارة، وصراخ الوليد لحظة الولادة ، ومنعكس المص لدى الطفل الرضيع. كذلك لا تعد التغيرات الناتجة عن تعاطي الفرد لبعض العقاقير أو المخدرات أو نتيجة للتعب تعلماً، فهذه التغيرات نعتبرها تغيرات مؤقتة في السلوك وليست دائمة لذلك لا يمكن اعتبارها تعلماً (Driscoll. (1994

نظرية الإشراط الكلاسيكي Classical Conditioning Theory

يعود الفضل في ظهور هذه النظرية إلى العالم الروسي إيفان بافلوف Ivan Pavlov (1849 -1936)، والذي يعد الأب الروحي لنظريات التعلم الحديثة، كرس معظم جهوده على الأبحاث الفسيولوجية ونال جائزة نوبل عام 1904 على أبحاثه على الجهاز الهضمي، ثم تركز اهتمامه بعد ذلك على ما يسمى بالانعكسات الشرطية وهي استجابات لا إرادية تحدث بعد مثيرات ليس لها صلة بهذه الاستجابة. ففي بداية عام 1900 كان بافلوف مهتماً بالطريقة التي يهضم بها جسم الكائن الحي الطعام فقد لاحظ في تجربته الأساسية التي استخدم بها الكلاب، أن مسحوق اللحم ليس المثير الوحيد الذي يؤدي إلى سيلان اللعاب عند الكلب، فسيلان اللعاب عند الكلب كان يحدث استجابة لعدد من المثيرات المرتبطة بالطعام مثل، رؤية وعاء الطعام، صوت أقدام حامل الطعام عندما يحضره إلى غرفة التجربة، صوت الباب عند غلقه عندما يتم إحضار الطعام. ونتيجة لذلك أدرك "بافلوف" أن الكلب قام بالربط بين هذه الأصوات والمشاهد وبين الطعام، واعتبره شكلاً مهماً من أشكال التعلم والذي أطلق عليه اسم الإشراط الكلاسيكي Classical Conditioning. كما قد كان "بافلوف" مهتماً بمعرفة لماذا يسيل

لعاب الكلب للأصوات والمشاهد المتنوعة قبل أن يأكل مسحوق اللحم، فقد لاحظ أن سلوك الكلب يتضمن عناصر متعلمة وأخرى غير متعلمة، فالعنصر غير المتعلم في الإشراط الكلاسيكي مبني على حقيقة أن بعض المثيرات تنتج آلياً استجابات رئيسية بالرغم من عدم وجود تعلم سابق، وهذا يعني أنها استجابات طبيعية أو ما تسمى بالمنعكسات (Reflexes)، فهذه المنعكسات عبارة عن روابط آلية أو أتوماتيكية بين مثير واستجابة مثل سيلان اللعاب استجابة لوجود الطعام، إغماض العين استجابة للضوء، والهرب استجابة لوجود عاصفة أو حريق (Santock, 2003).

وبناء على ما ذكر يمكن تعريف الإشراط الكلاسيكي بأنه عملية اقتران بين مثير محايد ومثير غير شرطي (طبيعي)، بحيث يتمكن المثير المحايد من انتزاع الاستجابة التي ينتزعها المثير غير الشرطي، وعندها يسمى المثير المحايد مثيراً شرطياً وتسمى الاستجابة التي ينتزعها استجابة شرطية (متعلمة).

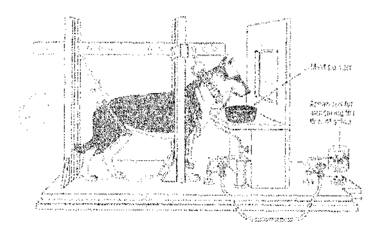
المكونات الأساسية لحدوث الإشراط الكلاسيكي:

يتطلب حدوث الإشراط الكلاسيكي عدداً من العناصر هي: (Santrock,2003)

- **المثير غير الشرطي (المثير الطبيعي) Unconditioned Stimulus** UCS**:**
  وهو المثير الذي ينتزع الاستجابة دون الحاجة إلى تعلم سابق.
- **الاستجابة غير الشرطية(استجابة طبيعية)(Unconditioned Response(UCR:**
  وهي الاستجابة التي تنتزع آلياً من قبل المثير غير الشرطي.
- **المثير الشرطي:** Conditioned Sitmulus: وهو مثير كان في السابق مثير محايد، إلا أنه تمكن أخيراً من انتزاع الاستجابة الشرطية بعد اقترانه بالمثير غير الشرطي.
- **الاستجابة الشرطية:** Conditioned Response (CR): وهي استجابة متعلمة للمثير الشرطي، والتي تحدث بعد اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي .

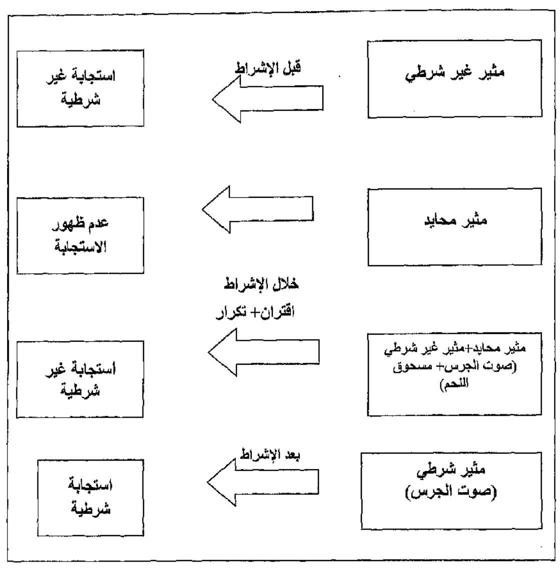
عملية الإشراط الكلاسيكي

لقد قام "بافلوف" بإحضار أحد الكلاب إلى معلمه الذي تميز بجدران تستطيع أن تمنع أو تحجب وصول الأصوات والمؤثرات الخارجية الأخرى، ووضع الكلب فوق مائدة وربطه بحيث لا يستطيع الحركة، ثم قام بتكرار هذه العملية عدة مرات لكي يتعود الكلب على هذه الظروف، ويصبح هادئاً عند ربطه أثناء إجراء التجربة. وقبل بداية التجربة الرئيسية أجريت عملية جراحية للكلب بحيث تسمح بجمع اللعاب وقياسه.



الشكل رقم (1-3): تجربة بافلوف

وبعد ذلك قام "بافلوف" بقرع الجرس لعدة مرات، فلم يلاحظ "بافلوف" حدوث استجابة سيلان اللعاب، وبعد ثوان من قرع الجرس قدم مسحوق اللحم للكلب فأكله ثم قام بتسجيل كمية اللعاب باستخدام جهاز معد لذلك، وكرر هذا الموقف مرات متعددة وبطريقة محددة وهي أن سماع صوت الجرس يتبعه دائماً تقديم الطعام.بعد ذلك قام بافلوف بتقديم صوت الجرس وحده دون تقديم الطعام، فلاحظ ظهور استجابة سيلان اللعاب التي اعتبرها استجابة جديدة متعلمة (الاستجابة الشرطية).والشكل رقم (2-3) يوضح كيفية ظهور الاستجابة الشرطية .



الشكل رقم (2-3): خطوات الإشراط الكلاسيكي

تعيمم المثير **Stimulus Generalization** ويقصد به ظهور الاستجابة الشرطة لمثيرات تشبه المثير الشرطي الأصلي، مثال الكلب في تجارب بافلوف لم يفرز اللعاب فقط لسماع صوت الجرس، بل لأصوات ونغمات مشابهة له، وكذلك يمكننا مشاهدة هذه الظاهرة في السلوك الإنساني فعندما يخاف الطفل من بعض الحيوانات، فإن استجابة الخوف هذه تظهر عندما يشاهد حيوانات أخرى مشابهة، وكذلك الحال بنسبة للطفل الذي يخاف من

طبيب الأسنان، قد تظهر هذه الاستجابة عند ذهابه إلى طبيب عام وعند مشاهدته لكل شخص يلبس مريولاً أبيضاً .

تمييز المثير Stimulus discrimination يعرف تمييز المثير بأنه عملية يتعلم من خلالها الاستجابة لمثير رئيسي محدد وليس لمثيرات أخرى مشابهة (Santrock, 2003). ويعد تمييز المثير عملية مكملة لظاهرة التعميم لأن سلوك الكائنات الحية يتأثر بأوجه الاختلاف بين المثيرات مثلما يتأثر بأوجه التشابه، ففي تجربة بافلوف يتعلم الكلب الاستجابة لصوت الجرس الذي اقترن مع تقديم مسحوق اللحم وليس لصوت الأجراس الأخرى. ويحدث ذلك عندما يقوم المجرب عن قصد باستخدام أصوات أجراس أخرى مختلفة، دون اتباعها بمسحوق اللحم، لذلك يعتبر التمييز عملية أكثر تقدماً من عملية التعميم، ومثال ذلك أيضاً الطفل الذي كان يخاف من جميع الحيوانات التي تشبه الحيوان الذي كون لديه استجابة الخوف، يبدأ بعد ذلك بإصدار استجابة الخوف إلى حيوان بعينه وليس إلى جميع الحيوانات التي تشبهه.

الانطفاء Extinction عندما يتم اكتساب الاستجابة الشرطية ما الذي يمكن فعله للتخلص من هذه الاستجابة؟ إن الإجراء السهل جداً الذي يمكن القيام به هو تقديم المثير الشرطي دون أن يتبعه المثير غير الشرطي، لذلك يعرف الانطفاء بأنه توقف الاستجابة الشرطية نتيجة لتوقف تقديم المثير غير الشرطي.

وعندما قام بافلوف بتقديم المثير الشرطي لعدة مرات (قرع الجرس) دون أن يقدم للكلب مسحوق اللحم (المثير غير الشرطي)، لاحظ تناقصاً تدريجياً في كمية سيلان اللعاب في كل مرة يقدم بها المثير الشرطي دون المثير الغير الشرطي. ومثال على ذلك عندما يقوم الطفل بمسك مقلاة الطبخ التي كانت ساخنة عدة مرات عندما تكون باردة، فإن خوفه سوف يتناقص في كل مرة يمسك بها المقلاة (Davis & Palladino, 2004). ومن العوامل المؤثرة في انطفاء الاستجابة الشرطية:

1- قوة الاستجابة الشرطية: الاستجابة الشرطية الأقوى تحتاج إلى فترة زمنية طويلة لكي يتم إطفائها. **2- عدد المرات التي يتبع فيها المثير غير الشرطي المثير الشرطي:** فكلما زاد عدد المرات يصعب إطفاء الاستجابة والعكس صحيح. **3- طول فترة التعرض للمثير الشرطي خلال عملية الانطفاء:** فكلما زادت هذه الفترة أدى إلى تناقص أشد في قوة الاستجابة الشرطية.

العودة التلقائية: Spontaneous Recovery: إن الاستجابة التي تم إطفاؤها قد لا تفقد تماماً بل أنها قد تكف فقط. فمن المتعارف عليه أنه بعد أن تتم عملية الإطفاء وتتبعها فترة راحة فإن المثير الشرطي يبقى يمثلك القدرة على إعادة إثارة وتنشيط الاستجابة الشرطية لفترة قصيرة، وهذا ما يسمى بالعودة التلقائية. وبالرغم من أن الاستجابة تكون في العادة ضعيفة إلا أن زيادة الاقتران بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي يجعل المثير الشرطي يعاود نشاطه السابق والعكس صحيح . ومثال ذلك الطفل الذي بدأ يخاف من المدرسة بعد أن تعرض مراراً لعدوان أحد زملاءه ، فإن خوفه سينطفئ إذا تكرر ذهابه للمدرسة دون أن يتعرض للعدوان، مع ذلك فإن خوفه سيعود من جديد إذا مرت فترة زمنية لم يذهب فيها الطفل للمدرسة ثم عاود الذهاب اليها (إبراهيم، 1993).

الإشراط من الدرجة الأعلى Higher Order Conditioning: يعرف الإشراط من الدرجة الأعلى بأنه العملية التي تتمكن فيها مثيرات شرطية أخرى من القيام بدور البديل للمثير الشرطي الأصلي، وتستطيع انتزاع الاستجابة الشرطية، ويمكن توضيح ذلك من خلال تجربة بافلوف الرئيسية. فلنفرض أننا أجرينا عملية اقتران بين مثير شرطي (جرس) مع مثير غير شرطي وهو (مسحوق اللحم)، ثم تم الحصول على استجابة شرطية قوية هي إفراز اللعاب. بعد ذلك افترض أننا أضفنا مثيراً محايداً جديداً وهو ضوء، ثم تم إقرانه بالمثير الشرطي الأول بنفس الطريقة التي أجرينا بها اقتران المثير المحايد الأول مع مسحوق اللحم، ففي هذه الحالة لم يعد مسحوق اللحم جزءاً من إجراءات التجربة، فنحن الآن مهتمون بإقران المثير المحايد الثاني (ضوء) مع المثير

الشرطي الأول وهو (صوت الجرس). وتتم عملية الاقتران على النحو التالي: تقديم المثير المحايد الثاني (الضوء) مع المثير الشرطي الأول (صوت الجرس) أي تقديم المثير المحايد الثاني قبل المثير الشرطي الأول (صوت الجرس)، وبعد عملية الاقتران هذه سوف نلاحظ أن المثير المحايد الثاني وهو الضوء اكتسب خاصية انتزاع استجابة سيلان اللعاب، ويطلق على هذه الظاهرة اسم الإشراط من الدرجة الأعلى أو الإشراط من الدرجة الثانية. وقد نجح العديد من الباحثين في التوصل إلى إشراط من الدرجة الثانية إلا أن عدد قليل منهم توصل إلى إشراط من الدرجة الثالثة. ومثال ذلك أيضاً إن إعطاء جرعة من الدواء المر للطفل في المستشفى، ستجعله يستجيب في المستقبل بالغثيان او الخوف لا لمشهد الدواء فحسب (مثير شرطي 1)، بل أيضاً لرائحته (مثير شرطي2) وللمرضات (مثير شرطي 3) وللأطباء (مثير شرطي4) . إن كل من هذه المثيرات الشرطية ستؤدي إلى حدوث الاستجابات الشرطية (الخوف الغثيان) (إبراهيم والدخيل وإبراهيم، 1993).

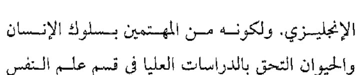
التقليل التدريجي للحساسية (Systematic desensitiztion)

من التطبيقات العلاجية في الإشراط الكلاسيكي أسلوب التقليل التدريجي للحساسية، حيث يستخدم هذا الإجراء بشكل كبير لمعالجة حالات المخاوف المرضية Phobias . من خلال اقتران المثيرات التي تثير الخوف والقلق مع مثيرات سارة ، إذ يتم تعريض الفرد الخائف للمثيرات المخيفة بشكل تدريجي من المواقف الأقل إثارة إلى المواقف الأكثر إثارة.

نظرية الإشراط الإجرائي Operant Conditioing Theory

يعود الفضل في ظهور مفهوم الإشراط الإجرائي إلى عالم النفس الأمريكي الشهير ب.ف سكنر(B.F Skinner) عام 1938.

نشأ "سكنر" في مدينة سكويهانا بولاية بنسلفانيا، وبعد تخرجه من المدرسة الثانوية التحق بكلية هاميلتون في نيويورك حيث حصل على درجته الجامعية في الأدب



سكنر (1904- 1990)

الإنجليزي. ولكونه من المهتمين بسلوك الإنسان والحيوان التحق بالدراسات العليا في قسم علم النفس بجامعة هارفارد حيث بدأ بحوثه وكون أفكاره عن التعلم، وعمل في جامعة مينسوتا (1936-1945) وجامعة أنديانا (1945-1947) ثم في جامعة هارفارد من 1947 وحتى وفاته 1990 (Crain, 1992).

يرى "سكنر" أن مع معظم السلوكات البشرية هي سلوكات إرادية، وقد أطلق على التصرفات الإرادية وغير الانعكاسية مصطلح الإجراءات (Operants)، لتميزها عن السلوكات الانعكاسية. فالسلوك الإجرائي هو السلوك الذي يؤثر في البيئة فيحدث فيها تغيرات (نتائج) ويتأثر هذا السلوك بدوره بتلك التغيرات أو (النتائج)، وخصوصاً تلك التي تأتي بعد السلوك؛ لذلك يرى "سكنر" أن السلوك محكوم بتوابعه.

يعتقد "سكنر" أن الإجراءات لا تمتلك في العادة مثيرات محددة لاستثارتها كما هو الحال في المنعكسات، فبدلاً من ذلك عزا سكنر الفروقات والتعقيدات الموجودة في السلوك البشري إلى الأحداث التي تتبعها بدلاً من عزوها إلى ما قبلها. إن منهجه هذا غريب عما كان متعارف عليه بين الناس. فمعظمنا يعتقد أن ما نفعله ما هو إلا استجابة لحالة داخلية من المشاعر والأفكار؛ لذا يرى سكنر أن سلوكنا يقع تحت سيطرة أحداث

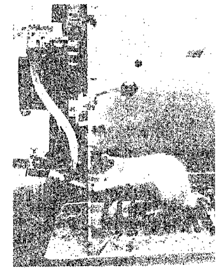
خارجية، وقد سمي منهجه هذا بالسلوكية الراديكالية Radical Behaviorism (Cobb, 2001).

إن الإشراط الكلاسيكي الذي تم وصفه سابقاً يتضمن السلوك الاستجابي Respondent Behavior أي السلوك الذي يتأثر بالبيئة، بينما يتضمن الإشراط الإجرائي السلوك الإجرائي Operant Behavior أي السلوك الإرادي أو التلقائي الذي يعمل من أجل التأثير في البيئة منتجاً مثيرات تعزيزية أو عقابية (Santrock, 2003). لذا يعتقد "سكنر" أن السلوك الإجرائي يلعب دوراً أكثر حيوية وأهمية في حياتنا اليومية مقارنة بالسلوك الاستجابي، فنحن عندما نمارس نشاطات من مثل الكتابة، والقراءة، وقيادة السيارة، هذه النشاطات لا تنتزع بمثيرات محددة، فنحن نمارسها أو لا نمارسها اعتماداً على النتائج التي تترتب عليها (Crain, 1992).

ويعتقد "سكنر" أن علم النفس يجب أن لا يولي اهتماماً كبيراً بالحالات العقلية غير الملموسة مثل النوايا، والأهداف، والرغبات، بل يجب عليه أن يقتصر على دراسة السلوك القابل للملاحظة والقياس، وبذلك يصبح علم النفس أكثر عملية، فهو يرى أنه من العبث أن نتحدث عن الحالة الداخلية للشخص كالدوافع، والرغبات فنحن لا نستطيع قياس مثل هذه الأشياء، ولا حتى ملاحظتها. فبإمكاننا فقط أن نفهم السلوك عن طريق وصف الظروف التي حدث في ظلها، وعندما لا تكون الظروف السابقة للسلوك واضحة، ينصح "سكنر" بملاحظة وتتبع ما يتبع السلوك من أحداث، وعندما نفعل ذلك تظهر العلاقات القانونية.

تجربة سكنر

في تجربة سكنر كان يتم وضع حيوان جائع (فأر، حمامة) في الصندوق ثم يقوم الباحث بفصل مخزن للطعام عن الجهاز من أجل تحديد معدل استجابة الضغط على الرافعة أو النقر على القرص التي تصدر على الحيوان دون تزويده بالطعام (المعزز).




الشكل رقم (3-3): صندوق سكنر

ثانياً يقوم الباحث بتوصيل مخزن الطعام بالجهاز بحيث تؤدي كل استجابة ضغط أو نقر إلى حصول الحيوان على الطعام. لاحظ سكنر أن الحيوان في البداية يصدر عدداً من الاستجابات العشوائية إلى أن يتوصل مصادفة إلى الضغط على الرافعة أو النقر على القرص ويحصل بعد ذلك على الطعام. كما لاحظ سكنر أن عدد الاستجابات العشوائية أخذ بالتناقص التدريجي إلى أن تختفي تماماً وتبقى استجابة الضغط على الرافعة أو النقر على القرص طالما أن الحيوان جائع، لذلك يمكن القول أن الفأر أو الحمامة تعلم استجابة جديدة نتيجة لما تبع استجابته من تعزيز (حصوله على الطعام)، لذلك يصرح سكنر بكل ثقة أن التعزيز هو العامل الرئيس المسؤول عن حدوث التعلم.

وقد انتقد سكنر من حيث أن سلوك الإنسان يختلف عن سلوك الحيوان، أو على الأقل عن الفئران، فنقاده يرون أن سلوكنا يعكس دوافعنا ونوايانا، ولا يحدث بمحض الصدفة. رد "سكنر" على هذه الاعتراضات قائلاً بأن نوايانا تعكس أحداث التعزيز عندنا،

أنظر مثلاً إلى الشابة التي تفضل لونا معيناً كاللون الأرجواني مثلا، أو التي تقوم بشراء معظم ملابسها من هذا اللون. يفسر سكنر سلوك هذه الشابة (اختيار اللون الأرجواني) على أساس خبراتها والتعزيزات السابقة التي حصلت عليها، فقد تكون هذه الشابة قد ارتدت في أحد أيامها الماضية تنورة أرجوانية وتلقت على ذلك العديد من الإطراءات والاستحسانات، فعندما أرادت شراء ملابس مرة ثانية قررت أن تكون من اللون الأرجواني، ويمكن أن تكون قد تلقت في المرة الثانية إطراءً واستحساناً من المشاهدين ولمرات متكررة. إن مثل هذه الخبرة التي مرت بها هذه الشابة قد شكلت رغبتها للون الأرجواني وأصبحت تفضله على بقية الألوان(Cobb, 2001).

التعزيز Reinforcement

يرى "سكنر" أن السلوك الإنساني ابتداءاً من مرحلة الطفولة يمكن ضبطه والتحكم به باستخدام المثيرات المعززة، فمثلاً يزداد معدل سلوك المص لدى الأطفال إذا كانوا يمصون شيئاً حلو المذاق مقارنة بالأشياء غير الحلوة، وكذلك الأمر بالنسبة لسلوك الابتسام عند الطفل يمكن زيادة معدل حدوثه من خلال تقبيل الأم له عند ظهور الابتسامة (Crain, 1992)، فالمذاق الحلو وتقبيل الأم تسمى بالمثيرات المعززة لما تمارسها من تأثير قوي وفعال في زيادة معدل تكرار السلوك في المواقف اللاحقة. لذلك يعرف التعزيز بأنه العملية التي يعمل بها مثير ما أو حدث ما على تقوية أو زيادة احتمالية ظهور السلوك في مواقف لاحقة مشابهة للموقف الأصلي الذي حدث به السلوك (Santrock, 2003). أو هو عبارة عن عملية تعمل على تقوية الاستجابة وزيادة معدلها أو جعلها أكثر احتمالية للحدوث (Schunck, 1991)، أو هو مثيرات بيئية تأتي بعد السلوك وتزيد من احتمالية تكراره (Westen, 1996).

ويرى "سكنر" أن للتعزيز شكلين أساسين هما التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement، ويقصد به مثيرات مرغوبة تقدم بعد الاستجابة وتزيد من احتمالات تكرار هذه الاستجابة في مواقف لاحقة مشابهة، ومثال ذلك مدح الأب لطفله عند

إلقائه التحية على ضيوف العائلة، فتزداد احتمالات تكراره لسلوك إلقاء التحية عند مشاهدة ضيوف آخرين في المنزل. وفي صندوق سكنر تزداد احتمالات ضغط الفأر على الرافعة عندما يتبع هذه الضغط حصول الفأر على كريات الطعام. وفي مثل هذه الحالات يسمى مدح الأب وكريات الطعام بالمعززات الإيجابية. أما الشكل الآخر فهو التعزيز السلبي Negative Reinforcement ويقصد به زيادة احتمالات تكرار السلوك عندما يتبعه إزاحة أو تخلص من مثيرات منفرة أو غير سارة، وبمعنى آخر توقف أو منع حدث كريه أو منفر عند ظهور السلوك المرغوب به. ومثال ذلك تكرار حل الطفل لواجباته المدرسية رغبة في التخلص من توبيخ المدرس. وفي صندوق سكنر تزداد استجابة الضغط على الرافعة عندما يتبع استجابة الضغط على الرافعة تخلص الفأر من صدمة كهربائية.

أنواع المعززات Types of Reinforcer

يرى سكنر أنه يمكن تصنيف المعززت استناداً إلى قوتها إلى ثلاثة أنواع هي:

1- **المعززت الأولية Primary Reinforcers** وهي المعززات التي تؤثر في السلوك دون حاجة إلى تعلم سابق، مثل الطعام، الماء، فهي معززات طبيعية.

2- **المعززات الثانوية: Secondary Reinforcers** وهي المعززات التي تكتسب قوتها التعزيزية بسبب اقترانها بالمعززات الأولية مثال: عندما تنقر الحمامة على القرص، ويضاء بعد ذلك ضوء أخضر في الصندوق ثم يتبع هذا الضوء الطعام، فإن الضوء الأخضر بعد تكرار هذه العملية عدة مرات، يكتسب خاصية التعزيز، ويسمى في هذه الحالة معززاً ثانوياً.

3- **المعززات المعممة Generalized Reinforcers** وهي شكل من المعززات الثانوية اكتسبت قوتها التعزيزية بسبب اقترانها بعدة معززات أولية، فالنقود مثلاً تنتمي إلى هذه الفئة لأنها تقود إلى اقتناء الطعام والماء وغيره من الأشياء الإيجابية، بعد ذلك تصبح معزز معمم لعدد كبير من السلوكات (Elliott et al., 2004).

ويمكن تقسيم المعززات أيضاً إلى ثلاثة أنواع:

1- معززات مادية وممتلكات مثل الحلوى والمشروبات والألعاب.

2- معززات نشاطية، أي القيام بنشاطات محببة كمشاهدة التلفاز واستخدام الإنترنت وممارسة الألعاب الرياضية المختلفة.

3- المعززات الاجتماعية ولها أربعة أشكال هي: (إبراهيم ورفاقه، 1993)

أ- إظهار الاهتمام والانتباه بكل ما يصحب ذلك من مظاهر سلوكية دالة عليه، كالتبسم والإيماء بالرأس والاحتكاك البصري.

ب- الحب والود كالعناق والتقبيل .

ج- الاستحسان باستخدام الألفاظ أو الحركات مثل التصفيق.

د- الامتثال والإذعان، إذ يعد الإذعان والامتثال لطلبات الفرد ذا قيمة اجتماعية.

شروط فاعلية التعزيز

1- يجب أن يكون التعزيز متوقف على حدوث السلوك المرغوب فيه، إذ إن حدوثه اعتماداً على مسببات أخرى، سيقلل من قدرتنا على التحكم بالسلوك المرغوب فيه.

2- ضرورة أن يكون التعزيز فورياً بعد ظهور السلوك المرغوب فيه، إذ إن تأخير التعزيز يقلل من فعاليته في زيادة تكرار السلوك المرغوب فيه من جهة ، وقد يؤدي التأخير في تقديم التعزيز إلى تعزيز سلوك غير مرغوب فيه من جهة أخرى.

3- يجب أن يكون المعزز مرغوب فيه، أي أن يكون له قيمة عند الفرد، إذ إن هذه القيمة هي التي ستحدد فيما إذا كان الفرد سيبذل جهداً للحصول عليه. ولذلك

إذ تم تقديم معزز ولم يعمل على زيادة تكرار السلوك المرغوب فيه، لا بد من البحث عن معزز آخر لأن المعزز الأول غير فعال.

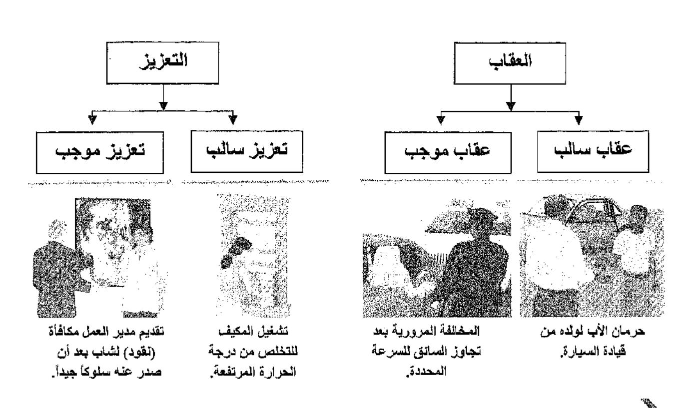
4- الاتساق في تقديم المعزز، بحيث يقدم دائماً بعد ظهور السلوك المرغوب فيه (تعزيز مستمر) وخصوصاً عندما نرغب بتعليم الفرد سلوكاً جديداً، وبعد أن يتعلم الفرد هذا السلوك، يفضل تقليل عدد مرات تعزيز السلوك (تعزيز متقطع)، خشية وصول الفرد إلى حالة من الإشباع، وبالتالي يفقد المعزز قيمته في إثارة السلوك والمحافظة على استمراريته.

العقاب Punishment

إن من النتائج المحتملة للسلوك بالإضافة إلى التعزيز هي العقاب. ويقصد به نتائج تقلل من احتمالات ظهور السلوك. ومن الأمثلة عليه توقف الطفل عن العبث بالآلات الحادة عندما تؤدي إلى جرح أحد أصابعه، وتوقف الطفل عن العبث بالأغراض المنزلية عندما لا تعيره الأم أثناء عبثه أي انتباه أو اهتمام. ومن الجدير ذكره هنا هو أن الكثير من الناس يخلطون بين العقاب والتعزيز السلبي الذي تم الحديث عنه سابقاً. ففي الوقت الذي يقوي به التعزيز السلبي السلوك، فإن العقاب يقوم بإضعافه وإنقاص احتمالات ظهوره. وللتمييز بينهما تأمل عزيزي الطالب دائماً بالذي طرأ على السلوك، فإذا ازداد تكراره وظهوره فإن السلوك قد تعزز، أما إذا قل تكراره وظهوره فذلك بلا شك هو العقاب.

لقد ميز "سكنر" أيضاً بين شكلين من أشكال العقاب وهما العقاب الإيجابي Positive Punishment ويقصد به توقف ظهور السلوك نتيجة لما تبعه من مثيرات غير مرغوب بها، ومثال ذلك توقف الطفل عن استخدامه للألفاظ النابية نتيجة لتوبيخ الأب أو الأم لهذا السلوك. أما العقاب السلبي Negative Punishment فيقصد به توقف ظهور السلوك نتيجة لما تبعه من إزالة معززات. ومثال ذلك حرمان الأم لطفلها من مشاهدة التلفزيون، أو من مصروفه اليومي عندما يصدر عنه سلوكات غير لائقة فتقل

احتمالات إظهاره لمثل هذه السلوكات، وكذلك الحال بالنسبة للطالب الذي يغش في الامتحانات فيعاقبه المدرس بخصم (5) علامات من درجته النهائية، فتقل احتمالات تكراره لسلوك الغش في الامتحانات اللاحقة. والشكل (4-3) يوضح أشكال التعزيز والعقاب.



الشكل رقم (4-3) أشكال التعزيز العقاب

شروط فاعلية العقاب

- يؤدي العقاب إلى مشاكل أكثر بدلاً من معالجتها، لذلك يوصي علماء النفس السلوكيون بعدد من الإرشادات عندما نجبر على استخدامه.

- يشعر العقاب الوالدين بالذنب ويترتب على هذا الشعور تعاملهما مع الطفل بطريقة غير متسقة، كما أن الأب الذي يسرف في استخدام العقاب يفقد جاذبيته وخاصيته التعزيزية، ويرتبط لدى الطفل بمشاعر الكراهية والخوف.

- يوقف العقاب السلوك السيء لكنه لا يبين السلوك الحسن، لذا لا بد أن يكون مصحوباً بتعليمات لفظية واضحة لما يجب أن يتصرف عليه الفرد في المرات القادمة.

- انتظام العقاب Schedule of Punishment. بشكل عام يكون العقاب أكثر فاعلية عندما يحدث في كل وقت يظهر به السلوك غير المرغوب فيه، مقارنة بالعقاب المتقطع، فإذا وبخ المدرس طالباً على سلوك غير مرغوب، فيجب عليه توبيخه في كل مرة يظهر بها هذا السلوك.

- مصدر التعزيز Source of Reinforcement. يصبح العقاب أكثر فاعلية عندما يتم التخلص من المصادر التي تعمل على تعزيز السلوك غير المرغوب به، لذلك يكون فعالاً أكثر عندما لا يعزز هذا السلوك في نفس الوقت الذي يطبق به العقاب. فعلى سبيل المثال قد يعزز الطلبة الطالب الذي وقع عليه العقاب من خلال الضحك أو التصفيق، لذا يجب على المعلم أن ينتبه إلى هذه المصادر.

- تأجيل العقاب Delay of Punishment. تلعب الفترة الزمنية التي تفصل بين السلوك والعقاب دوراً كبيراً في عدم فعاليته، حيث أن نتائج السلوك سواء كانت سارة أم غير سارة تكون أكثر فعالية عندما تحدث مباشرة بعد السلوك، فإذا ازدادت الفترة الزمنية بين السلوك والعقاب فإن السلوك ربما يتعزز من مصادر بيئية أخرى، فانتباه زملاء الطالب الذي سوف يقع عليه العقاب، أو الضحك ربما يشجعه أكثر

على تصرفه غير اللائق، علاوة على ذلك فالأم التي تؤجل العقاب لحين عودة الأب لكي يقوم به فإنها بذلك لا تعاقب سلوك الطفل السيء وإنما تعاقب حضور الأب، مما يجعل حضور الأب مرتبط بالعقاب ويقلل من فرص التقبل الوجداني له من قبل أطفاله.

- تنويع العقاب Variation of Punishment. من المحتمل إذا تكرر نفس الشكل من العقاب أن يتكيف الفرد معه ويصبح أقل فعالية، مع ذلك يجب أن ننتبه إلى أن تنويع أشكال العقاب لا يعني أن نطبق أكثر من شكل في نفس الوقت، لأنه يعد مرفوض لأسباب أخلاقية.

- تعزيز سلوكات بديلة Reinforcement of Alternative Behavior يجب الانتباه إلى نقطتين مهمتين عند استخدامنا تكنيكات العقاب هما:

أ. إن العقاب غير الشديد يمكن أن يكون أكثر فعالية في قمع الاستجابة غير المرغوبة عندما تعزز سلوكات إيجابية بديلة.

ب. إن العقاب عادة يدرب الفرد على عدم القيام بسلوكات معينة، أكثر من تدريبية على القيام بسلوكات أخرى، لذلك من المهم تقديم التعزيز لسلوكات بديلة لاستبدال السلوك السلبي بسلوك إيجابي، مع ضرورة الانتباه إلى الآثار السلبية الجانبية للعقاب.

جداول التعزيز Schedules of Reinforcement

يعرف جدول التعزيز بأنه المواعيد أو الخطة التي يقدم بها التعزيز (Davis & Palladion, 2004). وقد ميز سكنر بين نوعين من التعزيز هما: التعزيز المستمر Continuous والذي يتم من خلاله تعزيز السلوك في كل وقت يظهر فيه، والتعزيز المتقطع Intermittent والذي تعزز فيه الاستجابات في حالات محددة من ظهورها. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا أيهما أكثر فعالية؟ مبدئياً قد يتبادر للذهن أن

التعزيز المستمر أكثر فعالية من التعزيز المتقطع، وهذا عموماً صحيح عندما نكون بصدد تعليم سلوك جديد أو ما يسمى مرحلة اكتساب الاستجابة. لكن عندما يكون هدفنا المحافظة على استمرارية السلوك فبلا شك يكون التعزيز المنقطع أكثر فعالية. ولتوضيح فعالية التعزيز المتقطع، افترض أنك اشتريت سيارة حديثة وفي كل مرة تحاول بها تشغيل السيارة، يدور المحرك معك وتذهب بعدها إلى عملك، وبعد ذلك افترض أن السيارة لم تعد تعمل، فإنك من المحتمل أن تحاول تشغيلها عدة مرات قبل أن تحضر المكيانيكي، وعلى العكس من ذلك افترض أنك تمتلك سيارة قديمة مرة تنجح في تشغيلها ومرة لا، فإنه من المتوقع أن تحاول تشغيلها مرات كثيرة جداً قبل أن تحضر مكيانيكي السيارات. هل لاحظت الفرق بين عدد المحاولات التي تقوم بها لتشغيل السيارة في كلتا الحالتين؟ بالطبع سوف تستتنج أن التعزيز المتقطع أكثر فعالية في المحافظة على استمرارية السلوك.

لقد قام سكنر بتصنيف جداول التعزيز استناداً إلى بعدين هما عدد الاستجابات المراد تعزيزها، وفي هذه الحالة تسمى بجداول تعزيز النسبة Ratio Schedules لأن العضوية يتم تعزيزها عندما تقدم عدداً من الاستجابات، والفترة الزمنية المراد تعزيز الاستجابة في ظلها وتسمى جداول الفترة الزمنية Interval Schedules، لأن التعزيز يعتمد على الفترة الزمنية التي تفصل بين المعززات. والجدول رقم (1-3) يوضح جداول التعزيز التي توصل إليها سكنر في أبحاثه ونتائج كل منها على الاستجابة.

الجدول رقم (1-3) : جداول التعزيز

النتائج	المعنى	نوع الجدول
توقف مؤقت في الاستجابة وخاصة بعد آخر استجابة تم تعزيزها. يتفوق على جدول الفترة الثابتة في مقاومته للانطفاء.	يعتمد جدول التعزيز على عدد محدد وثابت من الاستجابات. مثال: تعزيز المعلم للطالب بعد تقديمه ثلاث إجابات صحيحة فقط.	النسبة الثابتة
أكثر جداول التعزيز، مقاومة للانطفاء، وأعلى جدول من حيث معدل الاستجابة. اختفاء ظاهرة التوقف المؤقت.	يتم التعزيز اعتماداً على عدد متنوع من الاستجابات: مثال: تعزيز المعلم للطالب بعد ثلاث إجابات صحيحة، ثم بعد(5) إجابات صحيحة، ثم بعد (6) إجابات صحيحة.	النسبة المتغيرة Variable Ratio
بطء الاستجابة في بداية الفترة وسرعة في نهايتها.	يعتمد التعزيز على فترة ثابتة من الوقت. مثال: استلام الموظفين رواتبهم في آخر كل شهر.	الفترة الثابتة Fixed Interval
تتصف الاستجابة بالاستقرار والانتظام وارتفاع معدل الاستجابة، واختفاء ظاهرة التوقف المؤقت.	يعتمد التعزيز على فترة متغيرة من الوقت. مثال: إجراء الأستاذ الجامعي الامتحانات في مواعيد لا يتوقعها الطلبة.	الفترة المتغيرة Variable Interval

التعميم والتمييز Generaization & Discrimination

لو قدر لنا العيش دون استخدامنا لعملية التعميم، لأجبرنا على إصدار استجابات جديدة لكل موقف نمر به، إلا أننا لسنا بحاجة إلى ذلك فنحن نتعامل مع المواقف المتشابهة اعتماداً على خبراتنا وتعلمنا السابق، وبمعنى آخر فنحن نصدر استجابات مشابهة للمواقف المتشابهة، فالشخص الذي يستطيع قيادة سيارة من نوع معين يتمكن كذلك من قيادة سيارة من نوع آخر، والطفل الذي تعلم احترام جده وجدته وعزز على ذلك، يتوقع منه احترام كل الأشخاص الكبار في السن. وكذلك حالة الحيرة والشك التي تبدو على الطالب عندما يعتقد أن كل إجابات الاختيار من متعدد في سؤال ما صحيحة. لذلك فإن التعميم يزودنا باستجابات جاهزة لمواقف متنوعة، وبذلك نوفر الجهد والوقت. بناءاً على ذلك يعرف التعميم في الإشراط الإجرائي بأنه إصدار نفس الاستجابة للمثيرات المتشابهة، أما التمييز فيقصد به الاستجابة للمثير الذي يقدم تلميح أو إشارة بأن هذه الاستجابة سوف تعزز في وجوده أو لن تعزز في وجود مثيرات أخرى مشابهة (Spector & Kopka, 2001). ومثال ذلك طلب الطفل للنقود من والده عندما يوجد ضيوف في البيت، وعرض البائع المتجول على شاب شراء بعض الأشياء عندما يرى خطيبته بجانبه، وفي هاتين الحالتين يسمى وجود الضيوف ووجود خطيبة الشاب بالمثير التمييزي. ولذلك يمكن القول إن التمييز يشير إلى الاستجابة على نحو مختلف في المواقف المختلفة، لأن الاستجابات المشابهة للاستجابة الأصلية لن تعزز، فهو الوجه المعاكس للتعميم.

الانطفاء Extinction

ويقصد به تناقص معدل حدوث الاستجابة المعززة سابقاً نتيجة لانقطاع أو توقف التعزيز (Conklin & Tiffang, 2002)، ومثال ذلك تناقص احتمالية مشاركة الطالب الذي عزز سلوك المشاركة لديه سابقاً من قبل المعلم، نتيجة لعدم امتداح المعلم

لهذا السلوك، وتوقفك عن إرسال الرسائل القصيرة SMS من جهازك المحمول لأحد أصدقائك لعدم رده على رسائلك.

تعليم السلوك الجديد Teaching New Behavior

كيف يتم تعليم سلوك جديد كلياً لم يكن موجوداً في الذخيرة السلوكية للفرد؟ حدد علماء النفس السلوكيون بعض الطرق لتعليم هذه السلوكات منها: التشكيل Shaping والتسلسل Chainiong وفيما يلي شرح تفصيلي لهذه الطرق:

1- **التشكيل**: ويقصد به تعزيز التقريبات المتتابعة نحو السلوك النهائي. فمن خلال التشكيل يتم تعزيز فقط السلوكات التي تقترب من السلوك النهائي الذي نهدف إلى تعليمه للعضوية (Driscol, 1994) ففي تجربة "سكنر" فإن الهدف من التجربة هو تعليم الحمامة النقر على قرص موجود في أعلى الصندوق وهو ما نسميه السلوك النهائي، ويتم ذلك من خلال تعزيز أي سلوك يصدر عن الحمامة يقترب من السلوك النهائي، حيث تعزز مثلاً استجابة اقتراب الحمامة من القرص، ثم بعد ذلك تعزيز استجابة النظر إلى القرص، ثم تعزيز الحمامة عندما ترفع رأسها إلى مستوى معين باتجاه القرص، ثم بعد ذلك تعزيز رفع الرأس إلى مستوى أعلى من المستوى الأول، حتى يتم في نهاية المطاف أن تتمكن الحمامة في الصندوق من النقر على القرص بنجاح وهو السلوك النهائي أو السلوك الذي نهدف إلى تعليمه للحمامة.



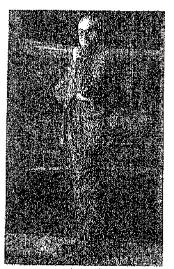
تشكيل السلوك

2- **التسلسل**: إن الإجراء الثاني الذي يستخدم لتعليم السلوكات المعقدة هو التسلسل، ويقصد به تعليم سلوكات معقدة مكونه من سلسلة من السلوكات المنفصلة البسيطة والمعروفة لدى المتعلم (Driscoll, 1994). فبينما يتطلب

التشكيل تعزيز تقريبات متتابعة نحو السلوك النهائي من أجل تعليم استجابة جديدة، فإن التسلسل يتطلب تجميع عدد من الاستجابات في ترتيب محدد، ومثال ذلك تعليم الحمامة الدوران في شكل دائري، ثم القفز فوق منصة صغيرة، ثم نقر قرص مضيء، ثم نقر جزء يتدلى من الصندوق. إن السمة الأساسية للسلسلة السلوكية هي أن المثيرات التمييزية تعمل بمثابة معززات شرطية فهي مؤشرات على تأدية السلوك على نحو سينتهي على الأرجح بالتعزيز، كما أن كل استجابة في السلسلة ينتج عنها أثر ما يشكل مثيراً تمييزياً للاستجابة اللاحقة ومعززاً للاستجابة السابقة.

نظرية التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة والتقليد)

The Social Learning Theory

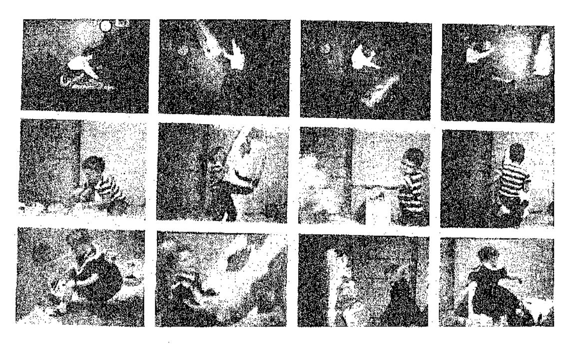

باندورا

تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن الكثير من التعلم يحدث من خلال عمليات غير متضمنة في التعلم الإجرائي، فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الاجتماعي، دون حاجة إلى تلقي معززات مباشرة على ذلك التعلم. كما أنهم قد يتعلمون الكثير من السلوكات دون ضرورة مرورهم بخبرة مباشرة، فنحن نكتسب الكثير من السلوكات من خلال ملاحظة سلوكات الآخرين وقراءة المجلات ومشاهدة البرامج التلفزيونية، علاوة على ذلك يحتاج التعلم بالملاحظة إلى وقت أقل مقارنة بغيره من أشكال التعلم وخصوصاً التعلم الإجرائي.

يقصد بالتعلم بالملاحظة Observational Leatning التعلم الذي يحدث من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، فالتعلم بالملاحظة يترك آثار متنوعة على سلوك

الإنسان، تتراوح بين تعلم اللغة إلى تعلم كيفية الإحساس والتصرف عندما نسمع نكتة مضحكة، وإلى تعلم اختيار الملابس المناسبة التي يجب ارتداؤها وموضات قص الشعر.

يطلق باندورا على التعلم بالملاحظة، والذي يحدث عندما يقوم المتعلم بتقليد سلوك يظهر عند نموذج اسم النمذجة Modeling، ومن أشهر الدراسات التي تناولت النمذجة الدراسة التي قام بها باندورا وزملاؤه على السلوك العدواني عند الأطفال (Westen, 1996).



الشكل رقم (5-3): تجربة باندورا

فقد قام باندورا في دراسته بتوزيع مجموعة أطفال من مدارس رياض الأطفال إلى خمسة مجموعات، شاهدت المجموعة الأولى نموذجاً إنسانياً حياً وهو يقوم بسلوكات عدوانية نحو لعبة بلاستيكية، وشاهدت المجموعة الثانية سلوكات إنسانية عدوانية متلفزة، أما المجموعة الثالثة فقد شاهدت السلوكات العدوانية باستخدام أفلام كرتونية، في حين لم تتعرض المجموعة الرابعة (ضابطة) إلى مشاهد عدوانية، بينما تعرضت المجموعة الخامسة إلى نموذج إنساني ودي ومسالم. بعد ذلك تم وضع كل طفل في موقف مشابه للموقف الذي شاهده، ثم بعد ذلك قام مجموعة من مساعدي باندورا بملاحظة سلوك المجموعات

الخمسة من خلال زجاج ذو اتجاه واحد (One Way Mirror)، إذ يتمكن الملاحظون من مشاهدة الأطفال، بينما لا يستطيع الأطفال مشاهدتهم، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- إن متوسط الاستجابات العدوانية لدى المجموعات الثلاثة التي تعرضت لنماذج عدوانية يفوق متوسط استجابات المجموعة الرابعة (الضابطة).
- متوسط استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت لنماذج ودية مسالمة، كان أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة.

العمليات المتضمنة في التعلم بالملاحظة

يرى "باندورا" ضرورة توفر أربع عمليات أساسية في التعلم بالملاحظة وهي: الانتباه والاحتفاظ وإعادة الإنتاج الحركي والتعزيز (Santrock, 2003).

1- **الانتباه Attention:** يعد الانتباه العملية الأولى التي يجب أن تحدث في التعلم بالملاحظة، فعند تقليد سلوك شخص ما، يجب عليك الانتباه إلى سلوكه وأقواله وهيئته، فإذا كنت مهتماً بتحسين مهاراتك التمثيلية (الدراما)، فيجب عليك الانتباه إلى كلمات وحركات اليدين وانفعالات من يقوم بتدريبك، ومن العوامل تثير انتباهك إلى النموذج، هو ما يتمتع به النموذج من دفئ وقوة وجاذبية وابتعاده عن النمطية، ولهذه الأسباب فإن الانتباه على درجة بالغة الأهمية لأنه يمكن الفرد الانتقال إلى المراحل الأخرى.

2- **الاحتفاظ Retention:** الاحتفاظ هو العملية الثانية الضرورية لحدوث التعلم بالملاحظة، فإذا أردت تعلم سلوك النموذج فيجب عليك أن ترمز المعلومات المتعلقة بالنموذج، وتحتفظ بها في ذاكرتك، وتنظمها من أجل سهولة استرجاعها. فإذا كنت تريد تعلم الرسم فسوف تكون بحاجة إلى تذكر ما قاله المعلم من تعليمات ومن حركات تتعلق بكيفية الإمساك بالفرشاة ومزج الألوان المختلفة.

3- إعادة الإنتاج الحركي **Motor Reproduction** : ويقصد به قدرة الملاحظ على تكرار السلوك الذي صدر عن النموذج بحرية، فإذا أردت تعلم السباحة فسوف تكون بحاجة إلى تكرار حركات المدرب مثل حركات الذراعين والقدمين والرأس، إذ إن تكرار هذه الحركات يزودك بتغذية راجعة عن درجة اتقانك لهذه الحركات، وخصوصاً عندما تكررها أمام النموذج.

4- التعزيز **Reinforcement**: يعد التعزيز العنصر النهائي البالغ الأهمية في عملية التعلم بالملاحظة، ففي بعض المواقف قد تنتبه إلى سلوك النموذج، وتحتفظ بالمعلومات في الذاكرة، وتمتلك قدرات حركية مرتفعة لأداء أفعال النموذج، ولكنك قد لا ترغب بتكرار سلوك النموذج لعدم توافر معززات تشجعك على تكراره، فكما تعلم يلعب التعزيز دوراً هاماً في المحافظة على السلوك وتكراره، ودوراً هاماً في اكتساب السلوك الذي سوف تتعلمه لأول مرة.

نتاجات التعلم بالملاحظة: التالية يمكن تحقيقها من خلال التعلم بالملاحظة.

1- **تعلم سلوكات جديدة**: يستطيع الشخص الذي يقوم بملاحظة غيره من الأفراد من خلال تفاعله الاجتماعي، أن يتعلم سلوكات جديدة لم يكن يعرفها سابقاً، أي لم تكن جزءاً من ذخيرته السلوكية. ومثال ذلك تعلم الطفل تشغيل وإغلاق التلفزيون من خلال ملاحظته لأخيه الأكبر وهو يقوم بهذا السلوك. ويجب التنويه هنا إلى أنه ليس شرطاً أساسياً لتعلم سلوكات جديدة مشاهدة نماذج حية، فنحن في كثير من الأحيان نقلد سلوك نموذج معين من خلال قراءتنا عن سيرته في الكتب والصحف والمجلات.

2- الكف والتحرير: إن من نتائج عملية الملاحظة كف أو تجنب أداء الاستجابات غير الموجودة أصلاً في ذخيرة الفرد السلوكية، وتحديداً عندما يلاحظ الفرد قيام غيره من الأفراد بسلوك يُتبع بنتائج غير مرغوبة، فالطفل الذي يرى أمه تلمس سلكاً كهربائياً ويلاحظ ما ترتب على هذا السلوك من نتائج سلبية، يتجنب في المستقبل

لمس الأسلاك الكهربائية. كما أن الطفلة التي لاحظت أختها وهي تخرج مسرعة باتجاه السيارة لملاقاة أبيها العائد من عمله، فنهرها ووبخها فإنها لن تقوم بمثل هذا السلوك. أما فيما يتعلق بالتحرير فقد تؤدي عملية الملاحظة إلى تحرير بعض السلوكات المكفوفة أو المقيدة (غالباً ما تكون السلوكات غير مرغوب فيها)، عند ملاحظة بعض الأفراد يؤدونها ولا يتلقون نتائج غير سارة. ومثال ذلك يلاحظ أحد الطلبة أن أحد زملائه يتأخر عن الحضور إلى الطابور الصباحي دون أن يتلقى عقوبة من الإدارة، فتزداد حالات تأخره عن المدرسة هو أيضاً.

3- التسهيل: قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور استجابات غير مكفوفة موجودة أصلاً في ذخيرة الفرد السلوكية، والتي تعلمها في وقت سابق، أي أن ملاحظة سلوك النموذج (شخص يساعد رجل ضرير على قطع الشارع) يساعد الملاحظ على تذكر استجابات مشابهة لاستجابات النموذج ويقلدها.

التعلم الاستقبالي ذو المعنى Meaningful Receptional Learning

عندما يحاول الطلبة تعلم معلومات دراسية، فإنهم غالباً ما يلجؤون إلى حفظ تلك المعلومات عن ظهر قلب، ومع ذلك فإن التعلم الحقيقي يعني أكثر من مجرد الحفظ، إنه يتضمن الفهم أو ما يسميه عالم النفس التربوي "أوزبل" Ausubel التعلم ذا المعنى، والمعنى حسب رأي "أوزبل" ليس شيئاً في المادة العلمية فقط رغم أنها أحياناً تتضمن ذلك؛ ويتضح المعنى جلياً عندما ينشط المتعلم في تفسير خبرته الذاتية مستخدماً عمليات عقلية معرفية داخلية (Driscoll, 1996). المسلمة الأساسية التي بينت عليها هذه النظرية "هي أن البنية المعرفية Cognitive Structure الحالية هي العامل الرئيس الذي يؤثر في تعلم المادة الجديدة والاحتفاظ بها، والبنية المعرفية هي تنظيم ذاتي واضح وثابت للمعرفة في موضوع معين وفي زمان معين، أو هي مجموعة من التصورات والمفاهيم أو الأفكار الثابتة والمنظمة بطريقة معينة في ذهن المتعلم.

إن هذه المسلمة تعني باختصار أن المعرفة السابقة هي أكثر العوامل التي تحدد نوع التعلم الجديد. ويفترض "أوزبل" كذلك أن البنية المعرفية منظمة تنظيماً هرمياً؛ تقع المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة، والمفاهيم الأقل شمولاً في القاعدة، لذلك يجب أن يسير التعلم بطريقة استنتاجية أي الانتقال من فهم المفاهيم العامة إلى فهم المفاهيم الأكثر تحديداً.

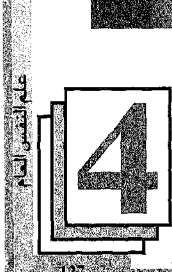
وقد ميز "أوزبل" بين نوعين من التعلم الذي يحدث داخل غرفة الصف. فقد ميز أولاً بين التعلم الاستقبالي Receptional Learning والتعلم الاكتشافي Learning Discovery ، واعترف أن معظم التعلم الذي يحدث داخل المدرسة هو من النوع الاستقبالي، وفي هذا النوع من التعلم فإن المواد الدراسية ذات المعنى أصلاً، تقدم للطلبة بصورة نهائية، ويكون المطلوب من المتعلم أن يتذوت Internalize هذه المواد، أي أن يدمجها في بنيته المعرفية، أما في التعلم الاكتشافي يطلب من المتعلمين أن يكتشفوا المعلومات، وإعادة تنظيمها من أجل أن تتكامل مع البنية المعرفية الموجودة لديهم أصلاً. إذن التعلم الاستقبالي هو ما يحدث عادة في التعليم الشرحي حيث يتم تزويد المتعلمين بالمعلومات، بدلاً من أن يكتشفوها بأنفسهم. أما التمييز الثاني الذي قدمه "أوزبل" وزملاؤه فقد كان بين التعلم الصم أو الآلي Rote Learning والتعلم ذي المعنى Meaningful Learning ، وفي التعلم الصم لا يقوم المتعلم بأي محاولة للربط بين ما يحفظه غيباً وما يعرفه مسبقاً؛ ولكن ما يحفظه المتعلم يقف منفرداً دون أن يرتبط بالبنية المعرفية للمتعلم، أي أنه يحفظ المواد دون جهد يذكر لفهم معانيها، لذلك يشير التعلم ذو المعنى إلى عملية ربط المعلومات ذات المعنى بما يعرفه المتعلم مسبقاً ربطاً جوهرياً وغير تعسفي (Elliott et a., 2000)

الفصل الرابع

الذاكرة

Memory

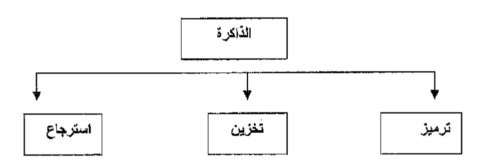




الذاكـرة Memory

تعد الذاكرة البشرية على درجة بالغة الأهمية لاستمرار حياة الإنسان دون منغصات، لذا يجب أن تمارس عملها بكفاءة عالية. وعندما تفشل الذاكرة في أداء عملها تكون النتائج عادة محبطة أو محرجة، وفي بعض الأحيان خطيرة وقاتلة، إذ قد يؤدي النسيان إلى مشكلات بسيطة كالذهاب مرة أخرى إلى السوق لشراء بعض الحاجيات، وقد يؤدي إلى الموت المحقق نتيجة لنسيان تبديل فرامل السيارة.

كما تعد الذاكرة من المفاهيم التي تصف عملية معرفية معقدة ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها. ويشير مفهوم الذاكرة إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن، من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها (Santrock, 2003). وهذا يعني أن للذاكرة ثلاث عمليات هي الترميز Encoding والتخزين أو الاحتفاظ Storage والاسترجاع أو التذكر Retrival. والشكل (1-4) يوضح ذلك:



الشكل رقم (1-4): عمليات الذاكرة

الترميز: **Encoding** يقصد بعملية الترميز إدخال المعلومات إلى الذاكرة، أو هي الطريقة التي تعالج بها المعلومات لكي يتم الاحتفاظ بها في الذاكرة (Santrock, 2003). إنها

عملية تحويل المعلومات إلى شكل يمكن العقل من معالجته وتخزينه (Myers, 1996) وبمعنى آخر إعطاء المثيرات التي تم استقبالها معنى معين لضمان وصولها للذاكرة طويلة المدى. وتتم عملية الترميز من خلال الانتباه للمعلومات وتكرارها وتنظيمها وتخزينها، وسيتم الحديث عن هذه العمليات لاحقاً.

أما التخزين **Storage** فيقصد به حفظ المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة لفترة من الزمن، ويكون هذا التخزين مؤقتاً كما هو الحال في الذاكرة القصيرة المدى، ودائماً في حالة الذاكرة طويلة المدى. وتجدر الإشارة إلى أن المعلومات التي لا تحفظ وتخزن بشكل جيد، لن يتمكن الفرد من استرجاعها. علاوة على ذلك يبدو أن الذاكرة تحتفظ بالمعلومات ذات المعنى لفترة زمنية اطول مقارنة بالحفظ الآلي أو الحرفي للمعلومات.

ومن جهة أخرى تتجلى أهمية المعلومات التي تم حفظها في الذاكرة– خصوصاً عندما تكون على درجة عالية من التنظيم والوضوح – في كونها تلعب دوراً حاسماً في قدرة الفرد على تفسير وفهم المعلومات اللاحقة. أي التعلم اللاحق (التعلم الجديد)، فالفرد عادة يفسر خبراته الجديدة استناداً إلى ما يمتلكه من خبرة سابقة. ان هذه الآراء تنسجم طبعاً مع آراء "أوزبل" في التعلم ذو المعنى، ومع مسلمته الأساسية والتي مفادها أن البنية المعرفية الحالية هي العامل الرئيسي الذي يؤثر في تعلم المادة الجديدة والاحتفاظ بها.

أما الاسترجاع Retrieval فهو عملية استعادة المعلومات التي تم ترميزها وحفظها في الذاكرة ويعتقد كثير من الناس أن الاسترجاع يعني أستعادة المعلومات، بينما يرى علماء النفس أن هناك مقاييس أخرى للذاكرة كالتعرف والاحتفاظ (إعادة التعلم). (Myers, 1996) وفيما يلي وصف مختصر لها (العتوم، 2004).

الاستدعاء Recall: وهو البحث عن المعلومات في مخازن الذاكرة وهي الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى. ويتضح الاسترجاع من خلال تذكر

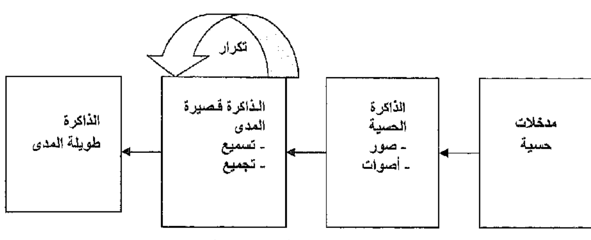
الأحداث والخبرات مثل الصور والأرقام والتواريخ والأصوات التي تعلمها الفرد سابقاً، ويحدث ذلك عادة دون الحاجة إلى وجود المثيرات والمواقف التي أدت إلى حدوث التعلم والتخزين.

التعرف Recognition: يعد التعرف أسهل أشكال التذكر، إذ يعتمد على قدرة الفرد على تحديد المثير أو الموقف الذي تعلمه الفرد في الماضي بين عدة مثيرات ماثلة أمامه، ومثال ذلك تعرف الطالب على الإجابة الصحيحة في اختبار الاختيار من متعدد، وبناءً على ذلك يمكن القول أن التعرف هو شعور الفرد بأن ما يراه أو يسمعه في الوقت الحاضر هو جزء من خبرة سابقة تكونت في الماضي.

إعادة التعلم (Relearning) أو درجة الوفر. ويشير إلى أن الفرد يحتفظ بجزء من المعلومات حتى لو فشل في التعرف عليها أو استدعائها. فالمعلومات التي تعلمها الفرد في الماضي تصبح قابلة للنسيان بعد مرور فترة زمنية وخصوصاً مع غياب التدريب والتعزيز، وبناءً على ذلك تستغرق إعادة التعلم بعد فترة من الزمن وقتاً وجهداً أقل مما استغرقه في المرة الأولى للتعلم، مما يشير إلى وفر في التعلم والذاكرة يتوقع أن يؤدي إلى انخفاض كمية الجهد المبذول والوقت اللازم للتعلم اللاحق.

مستويات الذاكرة

قدم علماء النفس عدداً من النظريات أو النماذج لفهم بنية الذاكرة، ويعد نموذج اتكنسون وشيفرن Atkinson and Shefrin أشهر هذه النماذج، إذ اقترحا نظرية الذاكرة متعددة المراحل ومتعددة المخازن. وقد انبثق من هذا النموذج معظم نماذج معالجة المعلومات. ويوضح الشكل رقم (2-4) كيفية تدفق المعلومات وفقاً لهذه النموذج .

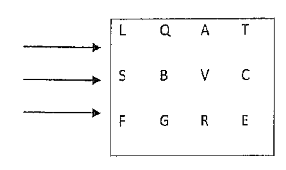


الشكل رقم (2-4): نموذج مراحل الذاكرة

ويعتقد اتكنسون وشيفرن أن مخازن الذاكرة الثلاثة: السجل الحسي، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، هي مكونات منفصلة ومستقلة عن بعض البعض، إذ تدخل المعلومات الحواس وتخزن في الذاكرة الحسية لأقل من ثانية، ثم تنقل المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى، إذ تعالج فيها المعلومات وتبقى فيها لمدة قصيرة، وأخيراً تصل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى لتخزينها لفترة زمنية طويلة.

الذاكرة الحسية Sensory Memory:

يعد سبيرلنغ (Sperling) أول من أثبت وجود هذا النظام الذي يسجل المعلومات ويحتفظ بها فترة قصيرة، إذ عرض على مجموعة من المفحوصين (12) حرفاً لمدة 1/ 20 من الثانية، وأثبت انه رغم قصر فترة العرض هذه، إلا أنه المفحوصين قد تذكروا ثلاثة أو أربعة حروف، كما أثبتت أن كل الحروف حقيقة قد دخلت إلى ذاكرة المفحوصين الحسية، وذلك من خلال أسلوب مختلف من العرض أطلق عليه أسلوب التقرير أو العرض الجزئي Partial Report Method ، عرض فيه على المفحوصين الحروف التي في كل سطر على انفراد، فتبين أن مقدار التذكر عند المفحوصين تحسن بشكل كبيركما هو موضح في الشكل رقم(3-4):



L Q A T
S B V C
F G R E

الشكل رقم (3-4) أسلوب العرض الكلي والجزئي لسبيرلنغ

تصل المعلومات التي تأتي من البيئة الخارجية أولاً إلى السجل الحسي وتكون هذه المعلومات عادة مثيرات خام لا معنى لها، إذ لا يحدث في هذا المخزن عملية إدراك للمثيرات، وبمعنى آخر لا يتم تفسير هذه المعلومات وإعطائها معاني معينة، إن هذا الإدراك أو التفسير يحدث عادة في المستوى الثاني من مستويات معالجة المعلومات وهو الذاكرة قصيرة المدى.

وتجدر الإشارة إلى أن الذاكرة الحسية تنظم مرور المعلومات بين الحواس والذاكرة قصيرة المدى، إذ تسمح بنقل حوالي 4 – 5 وحدات معرفية في الوقت الواحد، والوحدة المعرفية قد تكون كلمة أو حرفاً أو جملة أو صورة. كما تقوم هذه الذاكرة بنقل صورة حقيقية عن العالم الخارجي بدرجة دقيقة.

وتتسع الذاكرة الحسية لكم هائل من المعلومات، إلا أن المعلومات لا تدوم فيها سوى ثانية واحدة فيما يتعلق بالمعلومات البصرية، وثانيتين بالنسبة للمعلومات السمعية (Wade & Tavris, 1993). وبناءً على ذلك تتلاشى جميع المعلومات التي تصل لهذه الذاكرة ويتم نسيانها، باستثناء المعلومات التي تحظى بانتباه الفرد الذي يعد المسؤول عن نقل المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة طويلة المدى. ويقصد بالانتباه القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس والذاكرة (Sternberg, 2003). وللانتباه أنواع عدة منها: الانتباه الانتقائي

Selective ويتضمن التركيز على ميثر واحد أو جانب محدد من الخبرة وتجاهل الجوانب أو الخبرات الأخرى. وهناك الانتباه اللاإرادي إذ يتم التركيز على مثير يفرض نفسه بطريقة قسرية على الفرد، أما الانتباه الموزع Divided فيحدث عندما يجبر الفرد على الانتباه لمثيرات أو أشياء متعددة في نفس الوقت (Brouwer et al., 2002).

العوامل المؤثرة في الانتباه :

تشير الانتقائية إلى قدرة المتعلم على انتقاء ومعالجة معلومات معينة وإهمال معلومات أخرى في نفس الوقت. وهناك عدد من العوامل تؤثر في انتقاء معلومات معينة للانتباه لها منها:

أولاً: العوامل الخارجية، وهي مجموعة من العوامل المتعلقة بطبيعة المثيرات الحسية المراد الانتباه لها. وتتضمن العوامل التالية: (العتوم ورفاقه، 2004)

- شدة المثير: إن المثيرات ذات الشدة المرتفعة من حيث اللون أو الصوت أو الحركة والمفاجئة، تجذب انتباه الفرد أكثر من المثيرات ذات الشدة المنخفضة أو المتوقعة أو الثابتة.

- حداثة المثير: المثيرات الجديدة وغير المألوفة تجذب انتباه الفرد أكثر من المثيرات المألوفة، لذلك فالمعلم الخبير هو الذي ينوع في أساليب وطرق تدريسه لجذب انتباه الطالب.

- تغير المثير: المثيرات المتغيرة (غير النمطية) من حيث اللون والشدة والسرعة تنجح في جذب انتباه الفرد مقارنة بالمثيرات الثابتة، ولهذا العامل تضمين تربوي هام، وهو ضرورة تغيير المعلم لنبرة صوته أثناء الحصة الصفية من أجل تجنب ملل الطلبة وتجنباً لأثر التعود. فالمثيرات ذات الطبيعة النمطية التي تحدث على نفس الوتيرة يزداد احتمالية تعود الفرد عليها.

ثانياً: العوامل الداخلية: وهي مجموعة العوامل المتعلقة بالفرد نفسه، وأهمها:

- الاهتمامات والميول والقيم: فالمثيرات ذات الصلة باهتمامات وميول وقيم الفرد، تجذب انتباهه أكثر من المثيرات التي ليس لها صلة باهتماماته وميوله. ومثال ذلك رجل الأعمال الذي يركز استماعه لنشرة الأخبار الاقتصادية، وينطبق ذلك أيضاً على طالب علم النفس التربوي الذي يلفت انتباهه البرامج التلفزيونية والكتب والمجلات التي لها صلة بالتعلم والدافعية والذكاء والتفكير.

- مستوى الدافعية: يتفق معظم منظري التعلم على أن المستويات المعتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تحقق أعلى مستويات من التعلم، وهذا الأمر ينطبق أيضاً على انتباه الفرد، فالمستويات المعتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تضمن أفضل مستوى من الانتباه. كما أن عدم توفر الاستثارة والاستثارة المرتفعة جداً يحدان من القدرة على الانتباه الجيد، ولهذا الأمر تضمين تربوي مهم جداً وهو الطلب من التلاميذ القيام بمهمات متوسطة الصعوبة من أجل تشكيل مستويات استثارة متوسطة وبالتالي نضمن توفر مستويات مرتفعة من الانتباه والدافعية.

- سمات الشخصية: تشير العديد من الدراسات إلى أن الفرد المنبسط والذكي وصاحب نمط (B) من الشخصية أكثر قدرة على تركيز انتباهه مقارنة بالفرد المنطوي والقلق والأقل ذكاء وصاحب النمط (A) من الشخصية.

الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة Short or Working Memory:

تعد الذاكرة قصيرة المدى حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى، إذ يمد كل منهما الذاكرة قصيرة المدى بمعلومات، إما من البيئة الخارجية عن طريق الحواس، أو من خلال الخبرات السابقة المخزنة بالذاكرة طويلة المدى من أجل استخدامها في فهم المعلومات الجديدة ومعالجاتها، وبناءً على ذلك تمّ استبدال مفهوم

الذاكرة قصيرة المدى بالذاكرة العاملة لأن المسمى الجديد يعكس بالفعل الوظائف العملية التي تقوم بها.

بعد أن تتم معالجة المعلومات في الذاكرة الحسية تدخل المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) ويتم في هذه اللحظة استدعاء بعض المفاهيم من الذاكرة طويلة المدى لتساعد الفرد في فهم المعلومات الجديدة. وتتميز الذاكرة قصيرة المدى بسعتها المحدودة، إذ تتسع كما أشار ميلر Miller إلى 7±2 أي من 5 -9 وحدات معرفية، والوحدة المعرفية قد تكون أحرف، أو صور، أو مفردات أو أرقام. كما تتميز بمحدودية فترة التخزين فيها، إذ لا تتجاوز 30 ثانية. فالمعلومات ستزول من الذاكرة قصيرة المدى خلال 15- 30 ثانية إذا لم تخضع هذه المعلومات للمعالجة. ويتبادر إلى الذهن في هذه اللحظة السؤال عما إذا كان بالإمكان زيادة سعة الذاكرة العاملة؟ وهل يمكن المحافظة على المعلومات في الذاكرة العاملة ومنعها من الزوال وبالتالي نضمن انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى؟ إن الإجابة عل هذين السؤالين هي نعم، إذ يمكن زيادة سعة الذاكرة من خلال عملية تسمى التجميع أو التحزيم Chunking ويقصد بها دمج وحدات صغيرة من المعلومات في وحدات كبيرة، ومثال ذلك تجميع الأرقام الصغيرة ضمن أرقام أكبر، وتجميع المفردات في عبارات. وتجدر الإشارة إلى أن عملية التجميع هذه تفسر لنا ما يعرف بأثر الحداثة Recency effect حيث يتمكن المفحوصون من تذكر الكلمات أو الأسماء الموجودة في آخر قائمة من المفردات أكثر مما يتذكرون الكلمات الموجودة في أول القائمة أو وسطها، وذلك لأنهم لاحظوها أو سمعوها حديثاً (Miller, 1956). ويعزى ذلك إلى أن هذه المعلومات لا يصل بعدها معلومات جديدة إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يسمح بإجراء معالجة كافية لهذه المعلومات.

وفيما يتعلق بالمحافظة على المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى ومنعها من التلاشي أو الزوال فيمكننا ذلك إذا استخدمنا عملية ضرورية وهي التسميع (التكرار) Rehearsal، ويقصد به إعادة المعلومات أو تسميعها بعد أن تدخل إلى الذاكرة قصيرة

المدى. ويبدو أن للتسميع أهمية كبيرة إذ يجعل المعلومات نشطة في الذاكرة قصيرة المدى مما يسمح بسهولة تذكرها، كما يعمل على نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى (Feldman, 1996). وتجدر الإشارة إلى أن هذه العملية تفسر لنا أثر الأسبقية Primacy Effect، إذ يتذكر المفحوصون الكلمات التي تقع في بداية القائمة، ويعزى ذلك إلى أن المعلومات التي تقع في بداية القائمة تدخل إلى الذاكرة قصيرة المدى وهي فارغة من المعلومات مما يسمح بإجراء معالجة كافية لها وبالتالي دخولها للذاكرة طويلة المدى.

وقد أطلق "ابنغهاوس" Ebbinghaus على سهولة تذكر المادة التي تقدم في البداية والنهاية أكثر من المادة التي تقدم في وسط قائمة من المفردات أو محاضرة ما، اسم أثر الموقع الترتيبي Serial- Position effects.

ويميز علماء النفس بين شكلين للتسميع هما: تسميع الاحتفاظ Maintenance Rehearsal ويقصد به التكرار الآلي (الصم) للمعلومات بهدف المحافظة على بقاء المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى. ويستخدم هذا النوع من التكرار عندما نحتاج إلى إبقاء المعلومات في الذهن لقضاء حاجة مثل تكرار رقم تلفون لغاية طلب الرقم. ورغم أن هذا النوع من التكرار يساعد في نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى إلا أنه لا يعد الوسيلة المثلى لهذا الغرض، إذ يحتاج إلى جهد كبير، ويحدث النسيان عادة نتيجة لهذا التكرار، ويعود ذلك إلى إبقاء المعلومات معزولة في الذاكرة طويلة المدى وغير متصلة مع شبكة المعلومات السابقة للمتعلم (الزق، 2006).

أما الشكل الآخر للتسميع فهو التسميع التفصيلي Elaborative Rehearsal ويحدث عندما يتم تحليل المعلومات الجديدة وإعادة صياغتها أو تنظيمها، أو دمجها بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

الذاكرة طويلة المدى Long Term Memory:

تعد الذاكرة طويلة المدى مخزن يتسع لكم هائل من المعلومات والخبرات التي اكتسبها الفرد طيلة حياته، تحتوي على معارف وانفعالات وصور وتواريخ وأحداث، فهي غير محدودة بزمن، إذ تبقى فيها المعلومات مادام الإنسان على قيد الحياة (العتوم، 2004).

تنتقل المعلومات عادة إلى الذاكرة طويلة المدى بعد أن تُنفذ الذاكرة قصيرة المدى عمليات الترميز، وحالما تصل المعلومات إلى الذاكرة، تصنف المعلومات وتبوب لكي يستدعيها الفرد وقت الحاجة، كما أنها تمد الذاكرة العاملة بالمعلومات لكي تتمكن الأخيرة من تنفيذ عمليات الترميز بفعالية، ولتمكن الفرد من الإنهماك بعمليات التفكير ومواجهة المصاعب التي تعترضه وحل مشاكله المختلفة.

وقد ميز أنصار معالجة المعلومات بين شكلين من أشكال الذاكرة طويلة المدى وهما الذاكرة التصريحية (الشعورية) Explict Mempry والذاكرة الضمنية Implict Memory

الذاكرة التصريحية Declarative Memory:

تشير الذاكرة التصريحية إلى التذكر الشعوري للمعلومات وتتضمن تذكر حقائق وأسماء وأحداث وتواريخ، وبمعنى آخر تتضمن معلومات يصرح بها الفرد لفظياً. وتوصف هذه الذاكرة بأنها سهلة التعلم وسهلة النسيان لما تحتويه من معلومات كثيرة، ولتأثرها بالممارسة والاستخدام. وتنقسم هذه الذاكرة على نوعين:



ذاكرة المعاني

أ- ذاكرة المعاني Semantic Memory: وتتضمن معلومات وحقائق ومفاهيم حول مجالات العلوم المختلفة، الجغرافيا، الرياضيات، العلوم...الخ. وبمعنى آخر فهي خلاصة لمعاني معارفنا المختلفة. وبناءً على ذلك يمكن القول أن جزءاً كبيراً من معلومات هذه الذاكرة تم تعلمه من خلال المواد الأكاديمية المختلفة سواء في المدرسة أو الجامعة.

ب- ذاكرة الأحداث Episodic Memory: وتحتوي على أحداث ذات زمان ومكان محددين، ومن أشكال هذه الذاكرة ما يسمى بذاكرة السيرة الذاتية، وهي ذاكرة تتضمن تاريخ حياة الشخص بما يحتويه من ذكريات وأحداث فريدة. ومن الأمثلة على ذلك تذكر الطفل أحداث تفصيلية لأول عيد ميلاد له، أو تذكر طالب التوجيهي لأحداث تفصيلية في يوم إعلان النتائج، وتذكر الفتاة لما حدث في يوم خطوبتها ويوم تخرجها من الجامعة. وتجدر الإشارة أنه رغم أن ذاكرة السيرة الذاتية هي شكل من أشكال ذاكرة الأحداث، إلا أنه ليس كل جزء من ذاكرة الأحداث يصبح جزءاً من ذاكرة السيرة الذاتية، لكن فقط الخبرات التي لها معاني شخصية.



ذاكرة السيرة الذاتية

الذاكرة الضمنية Implict Memory :

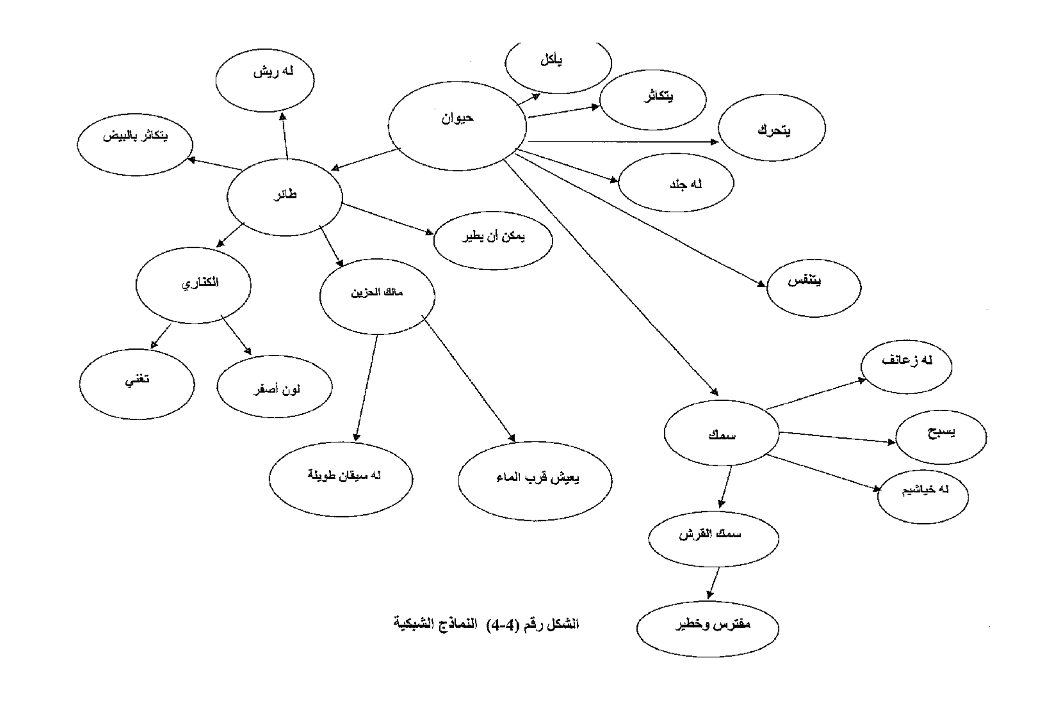
وهي الذاكرة التي تسترجع منها المعلومات بطريقة لا شعورية وغير مقصودة، فهي ذاكرة العادات والمهارات التي لا تتطلب استرجاع واعي للمعلومات، ومن أشكالها الذاكرة الإجرائية Procedural وتتضمن معارف حول مهارات أدائية تعلمها الفرد بالممارسة والخبرة، ويؤديها بطريقة لا شعورية، ومن الأمثلة عليها مهارات قيادة السيارة، والمهارات التي تتضمنها الألعاب الرياضية.

تمثيل المعلومات في الذاكرة طويلة المدى:

تمثيل المعلومات هو عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معان وأفكار يمكن استيعابها وترميزها وتسكينها بطريقة منظمة لكي تصبح جزءاً من بنية الفرد المعرفية، ونتيجة لتساؤل العلماء حول أسلوب وطريقة تمثيل المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ظهرت عدة نماذج تجيب عن هذا التساؤل منها: النماذج الشبكة ، ونماذج المعالجة الموزعة المتوازية Parallel Distributed Processing

أولاً: النماذج الشبكية Network Models

يفترض هذا النموذج أن الذاكرة طويلة المدى هي نوع من القاموس العقلي لا يرتب الكلمات أبجدياً، بل يرتب المفاهيم بناءً على ارتباطاتها مع بعضها بعضاً، فعندما نقول أسود يتبادر إلى أذهاننا كلمة أبيض باعتبارها نقيضاً للأسود، وتفترض هذه النماذج أيضاً وجود عقد Nodes في الذاكرة، إذ ترتبط هذه العقد ببعضها عن طريق بناء شبكي ضخم يمثل العلاقات المكتسبة بين المفاهيم. كما تفترض هذه النماذج أن المعلومات يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى على شكل شبكة هرمية من المفاهيم، إذ يتسلسل ترتيب هذه المفاهيم في هذه الشبكة من العام إلى الخاص أي من المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأكثر خصوصية وتحديداً. انظر الشكل رقم(4-4)



الشكل رقم (4-4) النماذج الشبكية

افترض أننا سألنا طفل عن الجملة "الطائر له جناحان"، سيكون من السهل عليه أن يقول الجملة صحيحة، أما الجملة الثانية "مالك الحزين" هو أحد الأسماك سوف تأخذ وقتاً أطول للمعالجة بسبب عدم وجود ارتباط بين مالك الحزين والسمك.

وإذا أمعنا النظر في أعلى الشبكة نجد خصائص عامة يمتاز بها مفهوم الحيوان تعرف بالخصائص المحددة تشترك بها مفاهيم أخرى تقع في أسفل الشبكة، مثل التكاثر والحركة والتنفس، والتي يشترك بها مفهوم الطيور والأسماك وغيرها من الحيوانات. هناك أيضاً مجموعة العلاقات الرئيسية، وهي خصائص تشترك بها مجموعة من المفاهيم وتمتاز بها عن غيرها، فالطيور مثلاً تمتاز بالطيران وتتكاثر بالبيض ولها ريش، مثل هذه الخصائص تميزها مثلاً عن مفهوم السمك وغيره من الحيوانات. كما تتضمن الشبكة المفاهيمية خصائص أخرى يطلق عليها اسم الخصائص الثانوية Subordinate، وهي خصائص يتفرد بها مفهوم معين عن غيره من المفاهيم، إذ يتميز مثلاً مفهوم الكناري بسمة الغناء، هذه السمة تميزه عن الحيوانات والطيور على حدٍ سواء.

ثانيا: مدخل المعالجة الموزعة المتوازية Parrallel Distributed Processing

يتميز التفكير الإنساني في كثير من الأحيان بسرعة فعالة ومثيرة للدهشة. ومثال ذلك سائق حافلة الركاب الذي يراقب ويعدل وضعية الحافلة في طريق ذي منعطفات حادة، وهو في الوقت ذاته منشغلاً بالأحاديث والمناقشات التي تدور بين ركابه، فكيف يستطيع ذلك؟ إن الإجابة عن هذا السؤال وما شابهه يزودنا بها التطور الرئيسي الذي حدث في ميدان علوم المعرفة والذي يطلق عليه نماذج المعالجة الموزعة المتوازية، إذا يستند على افتراضين أساسيين هما:

أولاً: العديد من المعرفة تحدث تزامنياً Simultaneously أي في زمن واحد أكثر من كونها متسلسلة (تحدث في أوقات منفصلة).

ثانياً: المعاني والتمثيلات (المعلومات) التي يشكلها الفرد عن شيء ما، لا تتموضع في مكان أو موقع محدد في الدماغ، بل هي منتشرة ضمن شبكة كاملة من وحدات المعالجة المتفاعلة حيث تحتوي كل وحدة من هذه الوحدات على معلومة صغيرة عن هذا الشيء. ولذلك تختلف نماذج المعالجة الموزعة المتوازية عن نماذج معالجة المعلومات التقليدية من حيث، أن الأولى لا تنظر إلى العقل الإنساني كحاسوب، بل تنظر إليه كدماغ، إذ تفترض أن الدماغ يتمثل المعرفة من خلال تفاعل مئات وآلاف وملايين النيورونات العصبية، وعندما تتفاعل النيورونات فهي إما تثير أو تكف النيورونات الأخرى من خلال عمل النواقل العصبية الإثارية أو الكفية. أما الاختلاف الثاني فيظهر في عدم تركيز نماذج المعالجة الموزعة المتوازية على المعالجة المتسلسلة للمعلومات (سجل حسي← ذاكرة قصيرة المدى ← ذاكرة طويلة المدى ← استرجاع المعلومات)، إذ ترى ان أي معلومة يتم إدراكها، يكون لها العديد من العناصر يتم معالجتها تزامنياً (في وقت واحد)، وبشكل لا شعوري دون حاجة إلى مرورها بمخازن الذاكرة التقليدية الثلاثة (Schunck, 1991).

لنفرض الآن أننا عرضنا على مجموعة مفحوصين المهمة التالية: هل الكناري طائر؟ وهل البطريق طائر؟ سنلاحظ أن خبرة هؤلاء الأشخاص بالطيور سوف تنشط عدداً أكبر الوحدات (آليات معالجة بسيطة) والترابطات (شبكة واسعة يفترض أن توزع المعالجات) المتعلقة بالطيور. ثم أن خبرتهم بطائر الكناري سوف تقوي بعض هذه الوحدات والترابطات (مثلاً الخصائص المميزة للطائر)، في حين أن خبرتهم بالبطريق سوف تكبح بعض الترابطات الأخرى (خاصة تلك المتعلقة بالطيران). ومن هنا فإننا نتوقع أن يتعرف هؤلاء المفحوصين على أن الكناري طائر أسرع بكثير من تعرفهم على أن البطريق طائر، وذلك لأن ترابطات الكناري مع الطائر أقوى من ترابطات البطريق مع الطائر.

النسيان Forgetting

فسر العلماء تقليدياً النسيان على أنه اختفاء للمعلومات من الذاكرة بحيث يصبح الإنسان عاجزاً عن تذكرها. أما وجهة النظر الحديثة فتشير إلى أن المعلومات لا تختفي من الذاكرة إلا اننا نفشل في استرجاعها أو التعرف عليها، وقد أيد هذا الاتجاه البحوث الفسيولوجية على مناطق الذاكرة في الدماغ، إذ تؤدي استثارة هذه المناطق كهربائياً إلى تذكر معلومات عجز الأفراد عن تذكرها قبل الاستثارة الكهربائية، مثل خبرات الطفولة المبكرة. (العتوم، 2004). وقد حدد سانتروك (Santrock, 2003) نوعين من النسيان هما:

فشل الاسترجاع Retrieval Failure ويشير إلى فشل الفرد استدعاء معلومات تم تعلمها سابقاً من الذاكرة طويلة المدى، مثل نسيان اسم زميلك، أو رقم جوالك القديم.

فشل الترميز Encoding Failure ويعزى النسيان في هذا النوع إلى ضعف أو عدم ترميز المعلومات التي استقبلها الفرد في السابق، وبمعنى آخر أن المعلومات لم تصل إلى الذاكرة طويلة المدى بسبب عوامل الانتباه أو الحالة النفسية للفرد.

نظريات النسيان:

يوجد العديد من النظريات التي فسرت النسيان الناتج عن فشل الاسترجاع منها:

نظرية التلاشي أو التلف Decay Theory:

وهي أول نظرية حاولت تفسير النسيان، وتشير إلى أن النسيان ينتج عن عدم استخدام المعلومات التي تم تخزينها، وترى هذه النظرية أن ذكرياتنا وخبراتنا تسجل في الدوائر الكهربائية والعصبية في المخ كما تسجل الأغاني على شريط الكاسيت، وأن هذه الآثار تزول أو تتلاشى تدريجياً مع مرور الزمن في حال عدم استخدامها بشكل مستمر،

تماماً كما تضمر العضلة في حال توقفها عن العمل لفترة طويلة كما يحدث في حالة الشلل. (عبد الله، 2003) . وقد تعرضت هذه النظرية إلى النقد، إذ يبدو أن عامل الزمن وحده لا يفسر بشكل مقنع ظاهرة النسيان فنحن قد نتذكر خبرات مر على تعلمها سنوات طويلة، وننسى معلومات وخبرات تعلمناها قبل وقت قصير.

نظرية التداخل Interference Theory:

تعزو هذه نظرية النسيان إلى التداخل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة، أثناء المعالجة في الذاكرة قصيرة المدى أو أثناء تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، كما أن كثرة المعلومات والنشاطات ومهام التعلم التي يؤديها الفرد خلال النهار، تعمل على تداخل المعلومات في الذاكرة، وبالتالي تسهل عملية نسيانها. ومما يدعم هذا الرأي أن استرجاع المعلومات من الذاكرة بعد فترة من النوم يكون أفضل من استرجاعها أثناء النهار، إذ أن الفرد أثناء النهار ينهمك في نشاطات متعددة ويستقبل مثيرات لا حصر لها، مما يعمل على تداخل المعلومات مع بعضها البعض، ومن ثم نسيانها.

وهناك نوعان من التداخل هما:

1- كف الأثر القبلي Proactive Interference ويحدث عندما تعيق المعلومات السابقة تذكر المعلومات اللاحقة.

2- كف الأثر الرجعي Retroactive Interference: ويحدث عندما تعيق المعلومات اللاحقة تذكر المعلومات السابقة.

نظرية الكبت Repression Theory :

تفسر هذه النظرية النسيان استناداً إلى آلية الكبت في نظرية "فرويد" ، إذ يعد الكبت وسيلة من وسائل الدفاع الأولية، يقوم الفرد من خلالها بزج الخبرات المؤلمة من مستوى الشعور إلى مستوى اللاشعور، لكي يتخلص من الألم النفسي أو القلق الناتج عن هذه الخبرات، مثل هذا النسيان قد يحدث لدى ضحايا الإساءة الجمسية أو الجنسية أو ضحايا التعذيب في الحروب، أو لدى من شهد هزة أرضية، أو حادث سير مفجع وغيرها من الخبرات والأحداث المؤلمة.

النسيان الناتج عن نقص القرائن أو التلميحات Cue – Dependent Forgetting

لا ينتج النسيان في بعض الأحيان عن التداخل والتلف، بل قد يحدث نتيجة لعدم وجود تلميحات أو قرائن كافية لمساعدة الفرد على التذكر، وبمعنى آخر ترى هذه النظرية أن النسيان ينتج عن الفشل في استخدام قرائن استرجاع فعالة، فالمعلومات المتعلمة تبقى موجودة في الذاكرة ولم يتم فقدانها، إلا أن عدم استرجاعها يعزى إلى عدم استخدام قرائن فعالة. إن ما يثبت ذلك استعادتنا لمعلومات مضى عليها زمن طويل، عندما يتم تزويدنا ببعض القرائن، ومثال ذلك تذكرنا لخبرات تفصيلية دقيقة كنا قد نسيانها عندما نتواجد في أماكن عشنا فيها فترة من حياتنا، كزيارتنا مثلاً للمدرسة التي تعلمنا فيها، أو مرورنا بجانب بيت كنا قد سكنا فيه في وقت سابق. وبناءً على ذلك يمكن القول أن للسياق الذي يحدث فيه ترميز المعلومات وتعلمها دور في مدى كفاءة استرجاعنا لهذه المعلومات والخبرات، وهذا ما يحدث فعلاً لدى الطالب، إذا يستدعي المعلومات التي تعلمها بشكل أفضل، إذا تعرض للاختبارات في نفس الغرفة الصفية التي حدث فيها التعلم الأصلي والعكس الصحيح. ويطلق على أثر السياق هذا اسم خصوصية الترميز Encoding Specifity ويقصد به أن المعلومات التي تتواجد أثناء ترميز الفرد للمعلومات أو تعلمها تعد قرائن استدعاء فعالة. (Hanna & Remington, 2001).

وقد استفاد علماء النفس من مبدأ خصوصية الترميز في مساعدة المحققين الجنائيين في الحصول على أكبر قدر من المعلومات من الشاهد على الجريمة، إذ يطلب منه إعادة بناء موقف الجريمة وأن يتحدث بشكل تفصيلي ودون مقاطعة عن موقف الجريمة، وتتجلى أهمية هذه الاستراتيجية في زيادة مؤشرات الاسترجاع لدى الشاهد ومساعدته على تذكر أكثر قدر من التفاصيل.

محسنات الذاكرة Mnemonic:

تعد استراتيجيات ومحسنات الذاكرة تطبيقاً عملياً لتحسين عمل الذاكرة وزيادة فعاليتها، وتستند محسنات الذاكرة إلى حقيقة أن التمثيلات المتعددة للمادة المتعلمة يضمن توفر طرق متعددة ومتنوعة للوصول إلى المعلومات المراد تذكرها، ويقصد بمحسنات الذاكرة وسائل اواجراءات تساعد الفرد على استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى (Westen, 1994) أو هي نوع من استراتيجيات التعلم تستخدم لجعل المواد التعليمية ذات معنى، من خلال ربط هذه المواد بالمعلومات المعروفة والمتوفرة أصلاً عند المتعلم (Schunck, 1991). ومن الأمثلة على هذه الاستراتيجيات ما يلي: (Rathus, 1987; Eysenck, 2000; Scrugs and Mastropieri, 1990: العتوم، 2004):

1. **استراتيجيات الموقع Method of Loci:** تتم هذه الاستراتيجية من خلال ربط المعلومات المراد تذكرها بمواقع معروفة ومألوفة للفرد . ويمكن لك تذكر قائمة من المشتريات من خلال ربطها بأجزاء البيت الذي تسكنه من خلال ربط كل سلعة بموقع محدد في البيت بشكل متسلسل حتى تصبح مواقع البيت بمثابة موجهات للتذكر.
2. **استراتيجية الحروف الأولى First- Letter- Technique:** يتطلب استخدام هذه الاستراتيجية أخذ الحروف الأولى لمجموعة الكلمات المراد تذكرها، ثم محاولة تشكيل كلمة لها مدلول ومعنى من هذه الحروف الأولى، فقد نستطيع

تذكر اسم شخص تعرفت إليه حديثاً "صالح أحمد لبيب حمدان" بتذكر الأحرف الأولى التي تشكل الكلمة "صالح".

3. **استراتيجية ما وراء الذاكرة Meta- Memory Technique**: تتركز هذه الاستراتيجية حول تفكير الفرد بذاكرته، من حيث قدرتها على تذكر نقاط القوة والضعف فيها، ويتطلب تنفيذ هذه الاستراتيجية طرح الفرد للعديد من الأسئلة حول مستوى رضاه عن ذاكرته، ومستوى القدرة على التذكر، والاستراتيجيات المستخدمة، ومن الأمثلة على هذه الأسئلة: كم مرة نسيت رقم هاتف أعرفه واستخدمته باستمرار؟ كم مرة أقوم بتدوين أشياء ومواعيد في مذكرتي؟ هل يلاحظ الأخرون ضعف ذاكرتي؟ وسيتم الحديث عن مفهوم ما وراء الذاكرة بشكل مفصل في نهاية الفصل.

4. **استراتيجية SQ3R**: وهي استراتيجية ينصح باستخدامها من قبل الطلبة لزيادة تذكرهم للمعلومات المتعلقة بالمقررات الدراسية (الكتب)، وتتضمن هذه الاستراتيجية خمسة خطوات هي: المسح Survey ويقصد به تصفح الطالب لوحدات الكتاب والعناوين الرئيسية والفرعية وملخص كل وحدة، وطرح الأسئلة Questioning ويقصد به تحويل العناوين الرئيسية في الكتاب إلى أسئلة، هذه الخطوة تساعد الطالب في التركيز على محتوى كل وحدة دراسية وتجعل القراءة أكثر متعة وإثارة. والقراءة Reading ويقصد بها محاولة الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها والتسميع Recite ونعني به تسميع إجابات الأسئلة التي تم طرحها ، بالإضافة إلى المعلومات الأخرى ذات الصلة بكل وحدة قبل الانتقال إلى الوحدة التالية. أما الخطوة الأخيرة فهي المراجعة Review وتتم بعد الانتهاء من كل وحدة حيث يقوم الطالب بمراجعة الأسئلة والإجابات ، والتفكير النشط بهذه المواد وربطها بأشياء يعرفها وتثير اهتمامه.

5. **استراتيجية الكلمة المفتاحية Key Word Technique**: وذلك من خلال اختيار كلمة تعتبر بمثابة مفتاحاً يدلل على الفقرة أو الجملة الكاملة ، فإذا أردت تذكر كلمة Amigo في اللغة الإسبانية والتي تعني 'الصديق'، فإنك تستطيع ربطها مع الكلمة الإنجليزية Go لأن الصديق يذهب ويأتي معك دائماً، أو تربطها باسم صديق لك يشبه أسمه هذه الكلمة (أمجد) إن توفر لك.

6. **استراتيجية التأمل أو التصور العقلي Meditation Technique**: وتقوم على أساس ربط كلمتين تريد تذكرهما بكلمة ثالثة جديدة أو فكرة أو هيئة تربطهما معاً ليكون لهما القدرة على توجيه تذكر الكلمتين الأصليتين في المستقبل. هذه الاستراتيجية تتطلب التأمل والتفكير واستخدام خيالك العقلي قبل الوصول إلى الكلمة الرابطة للكلمتين معاً ، فإذا أردت تذكر كلمتي جمل وشباك، فتصور الجمل الضخم يحاول بكل قواه الدخول من الشباك الصغير ، إنه موقف مضحك وطريف وغير معقول بالتأكيد ولكنه قد يساعدك على التذكر.

7. **اجعل المادة المطلوب استرجاعها ذات معنى شخصي لك**: إن محاولة ربط المعلومت مع خصائص تعرفها جيداً سوف تساعد على تذكرها لاحقاً.

8. **التوليف القصصي**: وتقوم على أساس محاولة بناء قصة ذات معنى ومغزى للفرد المتدرب، وذلك من النص أو من مجموعة المفردات المراد تذكرها.

9. **استخدام الخرائط المفاهيمية**: يمكن للمتدرب تحويل أي نص يراد تذكره إلى خارطة مفاهيمية تربط بين مفاهيم النص وفق علاقات منظمة وذات دلالة واضحة، كما هو الحال في فكرة شبكات المعلومات.

10. **تدوين الملاحظات بصورة مستمرة**: وذلك من خلال إعادة كتابة النص على شكل مختصر لتوفر لنفسك دلالات للتذكر تغني عن النص أو المادة المطلوبة

كاملة، وهذه الطريقة أصبحت ممكنة أكثر الآن مع توفر أجهزة الحاسوب المحمولة الصغيرة أو الهواتف الخلوية.

11. **عوامل البيئة المادية:** يجب البحث عن الظروف البيئية المساعدة على التذكر والبعيدة عن تشتيت الانتباه كطريقة الجلوس ومكان الدراسة، والإضاءة والتهوية وغيرها من عوامل البيئة المادية التي تؤثر في التذكر أو التعرف، كما يجب ممارسة الاسترجاع في نفس ظروف المعالجة والترميز.

ما وراء الذاكرة Metamemory

انبثق مؤخراً العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة (معرفة الفرد ووعيه بعمليات التفكير واستراتيجاته وقدرته على تقييم عمليات التفكير لديه (Wilson, 1988)، مثل ما وراء الاستيعاب (Metacomprehension)، وما وراء المزاج (Metamood)، وما وراء الدافعية (Metamotivation)، وما وراء الأخلاق (Metamoral)، وما وراء الذاكرة (Metamemory) وغيرها. ولعل مفهوم ما وراء الذاكرة أكثر هذه المفاهيم انتشاراً وجاذبية للعديد من القراء والباحثين، فقد أصبح مفهوم ما وراء الذاكرة في العقود الحديثة الموضوع الرئيس الذي أستأثر باهتمام العديد من مجالات المعرفة ذات الصلة بالبحث النفسي وتطبيقات.

ويرى ماكدوجل (McDougall, 1994) أن ما رواء الذاكرة هو تركيب مشتق من مفهوم ما وراء المعرفة، وذو علاقة وثيقة بالذاكرة، تنبع أهميته من كونه يؤثر في تنظيم عمليات الذاكرة وتوجيهها ومراقبتها. ويعرفها فليفل (Flavell, 1979) بأنها: معرفة الفرد بقدرات الذاكرة ووظائفها لديه.

مكونات ما وراء الذاكرة

يرى هلتسج وهرتزوج وديكسون (Hultsch, Hertzog, & Dixon, 1987) أن ما وراء الذاكرة تتضمن أربعة مكونات هي:

1. المعرفة الحقيقية (Factual Knowlodge)، ويقصد بها معرفة الفرد بمهمات الذاكرة، أي المعرفة المتعلقة بوظائف الذاكرة وقابلية السلوكات والاستراتيجيات للتطور فيما يتعلق بالمهمات التي تتطلب عمليات الذاكرة. وأكد هرتزوج وديكسون وهلتسج (Hertzog, Dixon & Hultsch, 1990) أن عدم توفر هذه المعرفة ينتج ضعفاً في اختيار الإستراتيجية الفعالة لتنفيذ المهمة، وضعفاً في اختيار الإستراتيجية الأكثر ملائمة لنظام الذاكرة لدى الفرد.
2. مراقبة الذاكرة Memory Monitoring، ويقصد بها إدراك الفرد لكيفية الاستخدام النموذجي للذاكرة، بالإضافة إلى الحالة الراهنة لنظام الذاكرة لديه. ويعتقد هرتزوج ورفاقه (Hertzog et al., 1990) بضرورة وجود عنصرين أساسيين لأداء الذاكرة لوظائفها وهما: دقة المعرفة المخصصة حول نظام الذاكرة، والوعي بحالة وأولوية المعلومات المتوفرة في الذاكرة.
3. الفعالية الذاتية للذاكرة Memory Self- efficacy ، ويقصد بها إحساس الفرد بإتقانه، أو قدرته على استخدام الذاكرة بفعالية في المواقف التي تتطلبها، وقد أكد كافانوف وقرين (Cavanaugh & Green, 1990) على وجود عاملين يؤثران في الفعالية الذاتية للذاكرة، وهما: مستوى الجهد المبذول، وطول الإصرار والمثابرة ، كما يرى رودولف وجيلمر (Rudolf & Jellemer, 1996) أن القلق وشكاوي الذاكرة يعكسان معتقدات الفعالية الذاتية أكثر من كونهما يعكسان التراجع في قدرات الذاكرة.

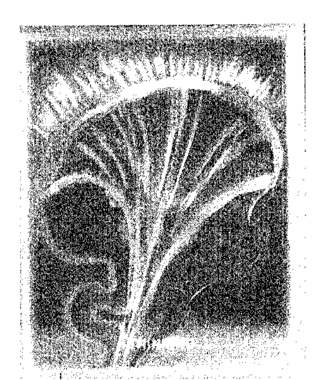
4. الحالة الانفعالية المتعلقة بالذاكرة Related Affect Memory، ويقصد بها الحالات الانفعالية التي ربما ترتبط أو تنتج عن المواقف التي تتطلب التذكر مثل: القلق، والاكتئاب والتعب. وقد أكد ديفدسون وديكسون وهولتسج (Davidson, Dixon & Hultsch, 1991) على وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين القلق حول الذاكرة والأداء المعرفي.

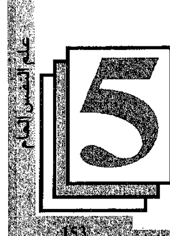
أما ترووير وريتش (Troyer & Rich, 2002) فيريان أن ما وراء الذاكرة تتكون من ثلاثة مكونات فرعية هي: الرضا عن الذاكرة، والقدرة، والإستراتيجية. ويقصد بالرضا: مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق. أما القدرة أو أخطأ الذاكرة، فيقصد بها قدرة الذاكرة على أداء وظائفها اليومية بفعالية دون أخطاء، في حين يقصد بالإستراتيجية مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة. وقد أكد أبو غزال (2007) على وجود علاقة طردية بين الرضا عن الذاكرة والقدرة والاستراتيجية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. وبمعنى آخر كلما كان الطالب أكثر رضا عن ذكرته، ويعتقد بقدرة ذاكرته على أداء وظائفها، ويستخدم استرتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، كان من ذوي دافعية الإنجاز الأكاديمي المرتفعة والعكس صحيح.

الفصل الخامس

الذكاء

Intelligence





الذكاء Intelligence

يعد مفهوم الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعاً ومن أكثرها صلة بالتحصيل والنجاح الأكاديمي، وذو تأثير واضح على حياة الناس في كافة جوانبها ومراحلها. علاوة على ذلك فهو ظاهرة إنسانية ملحوظة، إذ إننا كثيراً ما نسمع بأن فلاناً ذكي أو أن سلوكه يعكس أنه شخص ذكي، كما أننا نسمع مصطلحات تشير إلى هذه الظاهرة، فهناك سرعة الفهم وجودة التفكير وسرعة البديهة، ويعبر عامة الناس عادة عن هذه الظاهرة بقولهم إن فلاناً ذكي "بفهمها وهيه طايرة" أو "بلقطها عالسريع".

تعريف الذكاء:

لم يحظ الذكاء باتفاق حول تعريفه بين علماء النفس، إذ تعددت تعريفاته واختلفت باختلاف نظرة كل واحد منهم حوله، وباختلاف المفهوم الذي يكونه كل منهم حول هذه القدرة العقلية العامة. وعلى الرغم من أن معظم التعريفات يتحدث عن قدرة الفرد إلا أنه يوجد عدم اتفاق على القدرة التي تشير إليها تلك التعريفات (نشواتي، 2003). فهذا "وكسلر" (Wechsler) يعرفه بأنه القدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف والتفكير العاقل والتعامل الكفء مع البيئة. ويعرفه "تيرمان" (Terman) تعريفاً مختصراً فيقول إن الذكاء هو القدرة على القيام بالتفكير المجرد. أما "ستودارد" (Stoddard) فقد قدم تعريفاً شاملاً ومعقداً للذكاء اعتمد فيه على ما كتب حول الذكاء لمدة أربعين سنة مضت، فهو من وجهة نظره القدرة على إنجاز نشاطات تتصف بالخصائص التالية: الصعوبة، والتعقيد، والتجريد، والاقتصاد (سرعة الفرد في الأداء الصحيح)، والتكيف مع الهدف، والقيمة الاجتماعية، والابتكار وتركيز الطاقة (الانتباه) ومقاومة القوى الانفعالية (مقاومة الانفعالات وضرورة الاتزان الانفعالي للنشاط المعرفي).

وتجدر الإشارة إلى أن غموض مفهوم الذكاء وصعوبة تحديده تعزى إلى أن الذكاء يعد صفة Attribute وليس كينونة (Sattler, 1982)، وهذا يعني أن الذكاء مفهومٌ افتراضيٌ وليس شيئاً مادياً يستدل علية من خلال سلوكات الفرد التي تصدر عنه في مواقف متعددة، ولكون سلوكات الفرد التي تنم عن ذكائه متنوعة لا حصر لها؛ لذا يصعب تحديدها تحت مفهوم واحد وهو الذكاء.

كما أن غموض مفهوم الذكاء يعزى أيضاً إلى تعدد المعاني المرتبطة به، إذ يوجد ثلاثة معانٍ ترتبط بالذكاء وهي: النمط الوراثي للذكاء أي الطاقة الفطرية للفرد، النمط البيئي للذكاء ويشير إلى سلوك الفرد المتضمن للتعلم والتفكير وحل المشكلات. أما المعنى الثالث فيشير إلى النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق اختبارات الذكاء التي تتكون من قدرات لفظية أو غير لفظية أو ميكانيكية، ويعكس هذا المعنى ما يسمى بالتعريفات الإجرائية للذكاء التي تفيد بأن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء، ويعكس هذا المعنى الأخير الإحباط الذي تعرض له كثيراً من العلماء المهتمين بموضوع الذكاء، وجعلهم يقبلون التعريف الذي قدمه "بورنغ" Barng في الربع الأول من القرن العشرين، الذي يعرف الذكاء بأنه ما تقيسه اختبارات الذكاء، فإذا سألنا ما هي اختبارات الذكاء؟ قيل لنا إنها الاختبارات التي تقيس الذكاء، ولذلك يسمى هذا التعريف بالتعريف الدائري للذكاء،إذ يعكس صعوبة تعريف مفهوم الذكاء (العلاونة، 2004).

ورغم اختلاف العلماء في تعريفهم للذكاء إلا أنهم متفقون حول الخصائص التي تميز السلوك الذكي، إذ يمكن تحديد بعض القدرات التي تسود في معظم تعريفات الذكاء وهي:

1- القدرة على التفكير المجرد (التعامل مع المجردات كالرموز والمفاهيم، والمبادئ والعلاقات).
2- القدرة على التعلم: وخصوصاً تعلم المجردات بما في ذلك اللغة والرموز. فالشخص الذكي عادة يكون أكثر قدرة وسرعة في التعلم، ويرمز المعلومات،

بمعنى ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، فهو أكثر قدرة على الاستفادة من المواقف والخبرات التي يتعرض لها.

3- القدرة على حل المشكلات: وتتجلى هذه القدرة في فاعلية التعامل مع المواقف الغريبة (غير المألوفة)، إذ لا يقتصر سلوكه على ممارسة ما تعلمه فقط في الأوضاع المألوفة.

4- القدرة على التكيف والارتباط بالبيئة.

طبيعة الذكاء

كما هو الحال في تعريف الذكاء، اختلف علماء النفس في نظرتهم لطبيعة الذكاء. فهناك من يعتقد بأن الذكاء قدرة واحدة عامة تغذي معظم الأنشطة العقلية (بينيه)، ومنهم من يعتقد بأن الذكاء يتضمن عاملين: عام تشترك به كافة النشاطات العقلية، وعامل خاص بكل نشاط من هذه النشاطات العقلية (سبيرمان)، ومنهم من يفترض وجود ذكائين: ذكاء صلب وآخر سائل (كاتل). ومنهم من يعتقد بوجود (150) قدرة عقلية منفصلة يتكون منها العقل الإنساني (جلفورد)، ومنهم من يرى أنواعاً متعددة للذكاء (جاردنر)، وآخرون تحدثوا عن نوع جديد من الذكاء أحكموا من خلاله الصلة بين القدرة العقلية والانفعالات، فابتكروا ما يطلق عليه أسم الذكاء الانفعالي (ماير وسالوفي، وجولمان، وبارون) وفيما يلي وصفٌ مختصرٌ لهذه النظريات.

نظرية "سبيرمان" (Sperman)

توصل عالم النفس الإنجليزي من خلال استخدامه لتحليل إحصائي يسمى التحليل العاملي، إلى أنّ النشاط العقلي عند الإنسان لا يتكون من قدرات متعددة، بل من عامل عام واحد ورمز له بالرمز (G)، ومجموعة من العوامل الخاصة ورمز للعامل الخاص بالرمز (S). يمثل العامل العام قدرة الإنسان على إدراك العلاقات، فهو طاقة عقلية يستخدمها الناس في كل ما يصدر عنهم من نشاطات وأعمال، بينما يمثل العامل

الخاص قدرة في مجال محدد، أو تخص مهنة معينة بحد ذاتها. فالعوامل الضرورية لإنجاز مهمة حسابية تختلف عن العوامل المطلوبة لإنجاز مهمة لفظية، أو أحجية معينة، أو إكمال أجزاء ناقصة في صورة غير كاملة. ولكن لابد من توافر قدرٍ معينٍ من العامل العام في كل من هذه المهمات. ومن الأدلة على ذلك أن الطفل ذا العامل الخاص المرتفع جداً غالباً ما يكون ترتيبه فوق المتوسط بين أقرانه بالنسبة للعامل العام، إذ لا يبدو منطقياً أن يمتلك الطفل عاملاً خاصاً مرتفعاً في حالة امتلاكه لعامل عام متدنٍ (Myers, 1998).

نظرية ثورندايك (Thorndike)

يعتقد "ثورندايك" أن الذكاء يعتمد على وجود قدر كبير من الوصلات من نفس نوع الوصلات الفسيولوجية في المخ، ولذلك فالأشخاص الأكثر ذكاء لديهم عدد أكبر من الوصلات في المخ. وبناءً على ذلك رفض فكرة وجود فروق كيفية بين الناس كتفسير لاختلاف مستويات ذكائهم، إذا اعتبر أن الفروق بينهم فروقٌ كمية من حيث عدد الوصلات الموجودة في المخ (طه، 2006). وبناءً على ذلك اختلف "ثورندايك" مع "سبيرمان" ورفض وجود ما يسمى بالعامل العام، ويرى أن الذكاء نتاج عدد كبير جداً من القدرات العقلية المترابطة.

ورغم اعتقاد ثورندايك بأن أي نشاط عقلي يختلف عن أي نشاط عقلي آخر، ويمثل قدرة منفصلة، إلا أنه يوجد عناصر مشتركة بين النشاطات العقلية المختلفة، مما يبرر القول بوجود ثلاث أنواع للذكاء:

الذكاء المادي أو الميكانيكي **Concrete or Mechanical Intelligence**: القدرة على معالجة الأشياء والموضوعات المادية ويبدو في المهارات اليومية والحركية.

الذكاء المجرد **Abstract Intelligence**: قدرة الفرد على التعامل مع المعاني والرموز والأفكار المجردة وفهمها.

الذكاء الاجتماعي **Social Intelligence**: قدرة الفرد على فهم الآخرين والتعامل معهم.

نظرية ثورستون (Thurstone)

خالف "ثورستون" ما قاله "سبيرمان" حول العامل العام، وذهب إلى القول بأن العامل العام الذي تحدث عنه "سبيرمان" هو نفسه يتضمن عدة عوامل. وتوصل باستخدام التحليل العاملي- وكما فعل "سبيرمان" ـ إلى أن الذكاء يتكون من مجموعة من القدرات العقلية الأولية المترابطة، ولذلك سميت نظريته بنظرية القدرات العقلية الأولية (Primary Mental Abilities). وهذه القدرات هي:

1- القدرة المكانية Space Ability: قدرة الفرد على تصور الأشياء في المكان كتحديد موقعها واتجاهها وسرعاتها وأشكالها.

2- القدرة العددية Number Ability: اجراء العمليات الحسابية البسيطة (جمع، ضرب، طرح، تقسيم).

3- القدرة الإدراكية Perceptual Ability: سرعة التعرف على الأشياء، ومعرفة أوجه الشبة والاختلاف بينها.

4- القدرة اللفظية Verbal Ability: فهم معاني الكلمات (فهم اللغة).

5- الطلاقة اللغوية Word Influency Ability: استخدام الكلمات والألفاظ، وتتجلى في إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بحرف معين في زمن محدد.

6- القدرة على التذكر: استرجاع ما تعلمه الفرد من كلمات وأشكال وأرقام.

7- التفكير الاستدلالي: قدرة الفرد على اكتشاف القاعدة أو المبدأ الذي ينظم موقفاً معيناً أو مادة معينة، والتوصل إلى تعميمات من حالات أو معلومات خاصة.

نظرية جيلفورد (Guilford)

تعد نظرية "جيلفورد" من أكثر نظريات العوامل المتعددة طموحاً، وهي المعروفة باسم بنية العقل Structure of Intellect (SI) أو بمكعب جيلفورد. فقد رفض "جيلفورد" فكرة وجود عامل عام أو قدرات عقلية أولية كما افترض "سبيرمان" و"ثورستون". ويرى "جيلفورد" أن الذكاء يتضمن عوامل كثيرة، إذ إن للذكاء وجوهاً مختلفة أهملها باحثو الذكاء، ويتضمن الذكاء (المكعب) ثلاثة أبعاد متداخلة هي:

المادة أو المحتوى Contents: وتتضمن (خمسة) محتويات هي المحتوى السمعي والمحتوى البصري والمحتوى الرمزي (أنظمة الحروف والأرقام) والمحتوى الدلالي (محتوى لفظي) والمحتوى السلوكي (الأفعال السلوكية).

العلميات Operations: (الإجراءات التي تحدث للمحتوى) وتتضمن (خمسة) عمليات هي التفكير، والذاكرة، والتفكير التباعدي (Divergent) وهو إنتاج استجابات متباعدة عن الاستجابة العامة النمطية، والتفكير التقاربي Convergent وهو إنتاج استجابات نمطية مألوفة، والتقييم.

النواتج Prodacts: وتتكون من (ستة) أنواع هي الوحدات (مثل الحروف والأرقام)، والفئات (مثل الأعداد الزوجية أو الحروف المتحركة)، والعلاقات (مثل 10ضعف 5) والنظم (مثل نظم الأعداد أو مجموعات الحروف في أي لغة)، والتضمينات (مثل التوقعات أو التنبؤات) والتحولات (مثل تغير الخواص الحسية للمواد). وبذلك يكون مجموع القدرات الإنسانية وفقاً لنظرية جيلفورد 5×5×6= 150 قدرة، لأن أية عملية عقلية تتناول محتوى معين وينتج عنها شكلاً من أشكال النتاجات.

ولتوضيح ذلك إذا طلب منك قراءة وحفظ قائمة من الكلمات، فإن محتوى هذا الاختبار هو لغوي لأنه يتضمن كلمات، والعملية العقلية هي التذكر، والناتج هو ما تتذكره من قائمة الكلمات وهي تعد وحدات، بينما إذا طلب منك تكوين كلمات ذات

معنى من مجموعة من الحروف، فإن المحتوى يكون رمزياً (الحروف) بينما تكون العملية معرفة، لأنها تتطلب التعرف على معلومات غير واضحة لك، أما الناتج فهو كلمة (وحدة) (الوقفي، 1998).

نظرية كاتل (Cattell)

ميز كاتل بين نوعين من الذكاء هما:

الذكاء السائل (Fluid) الذي يعبر عن القدرة الفطرية غير المتأثرة بالثقافة، والذكاء المتبلور (Crystalized) وهو القدرة العقلية كما تشكلت نتيجة للتعلم والخبرة. وتنبع أهمية نظرية "كاتل" من دورها في تسليط الضوء على التفرقة بين قدرات الذكاء ذات الأساس البيولوجي، وبين القدرات ذات الأساس الثقافي في فهم وقياس الذكاء، إذ كانت الأساس لما عرف فيما بعد باختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة (طه، 2006).

نظرية الذكاء الثلاثي Triarchial Theory of Intelligence (ستيرنبرغ Sternberg)

نظراً لإدراك "ستيرنبرغ" لقصور مقاييس الذكاء التقليدية عن الإحاطة بجميع جوانب الذكاء الإنساني، إذ يعتقد أن اختبارات الذكاء التقليدية لا تعكس جميع قدرات الإنسان، اقترح "سترنبرغ" ما أسماه الذكاء الناجح Successful Intelligence، وهو ذكاء ضروري لنجاح الفرد في حياته وليس مقتصراً فقط على السياق الأكاديمي. ويعتمد هذا النوع من الذكاء على قدرة الفرد على إدراك جوانب القوة والضعف لديه، و على تعزيز جوانب القوة لديه، أو تعويض جوانب الضعف. ولذلك حدد "سترنبرغ" ثلاث جوانب رئيسة للذكاء هي: الذكاء التحليلي المعتمد على المكونات المعرفية، والذكاء الإبداعي الذي يرتكز على الخبرة الحياتية، والذكاء العملي Practical القائم على الجوانب الاجتماعية البيئية وفيما يلي وصفٌ مختصرٌ لكل منها.

الذكاء التحليلي Analytical: يعد الذكاء التحليلي مكافئاً لمفهوم الذكاء التقليدي المقيس باختبارات الذكاء التقليدية (Santrock, 2003)، والذي يلعب دوراً حاسماً في التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي، ويتضمن القدرة على حل المشكلات وتقييم الأفكار والمواقف، ويعتقد "سترنبرغ" أن هذا النوع من الذكاء يتكون من مكونات أساسية تعرف كوحدات لمعالجة المعلومات مثل: القدرة على تخزين المعلومات أو اكتسابها، والقدرة على استرجاع المعلومات، والقدرة على تحويل المعلومات، والقدرة على التخطيط واتخاذ القرارات، وحل المشكلات وتحويل الأفكار إلى أداء. وبشكل أكثر تفصيلاً حدد"سترنبرغ" ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات وهي: **المكونات الماوراء معرفية Metacomponents**: وهي عمليات ذات مرتبة أعلى، تتضمن عمليات تنفيذية تخطط وتشرف على عمليات الأداء واكتساب المعرفة، ثم تقوم بعملية مراقبة هذه العمليات وتقييمها أثناء وبعد القيام بها. ولذلك تشمل هذه المكونات على ثمانية أبعاد هي: (طه، 2006) 1- التعرف على المشكلة 2- تحديد طبيعتها 3- اختيار مجموعة من العمليات ذات المرتبة الأدنى (الأكثر خصوصية لحلها) ثم 4- اختيار استراتيجية معرفية للربط بين هذه العمليات و 5- تحديد تمثيل عقلي ملائم للمشكلة بحيث تعمل العمليات والاستراتيجيات المعرفية المختارة لحل المشكلة على هذا التمثيل العقلي ثم 6- تخصيص مصادر عقلية من ذاكرة وانتباه لحل المشكلة و 7- مراقبة إجراء الحل، ثم يأتي في النهاية 8- تقييم هذا الحل بعد الانتهاء منه. ولذلك تعد هذه المكونات الإطار العام أو الصورة الكبرى للمشكلة، وتحدد المسار أو المسارات الممكنة لحلها، أما تفاصيل الحل فتترك للنوع الثاني من المكونات وهي مكونات الأداء.

وتجدر الإشارة إلى أن المكونات الما وراء معرفية ذات مستوى عالٍ من حيث الضبط والسيطرة، إذ تحدد للعقل ما الذي يفعله، وبمعنى آخر تعمل على تنظيم عمل مكونات اكتساب المعرفة والمكونات الأدائية.

المكونات الأدائية Performance Components

وهي مجموعة من العمليات المعرفية ذات المرتبة الأدنى (الأكثر خصوصية من أجل تنفيذ تعليمات المكونات الماورائية) (Sternberg, 2001). وتجدر الإشارة إلى أن عدد المكونات الأدائية كبير ويغلب عليها طابع التخصص، بمعنى أن كل مجموعة من مكونات الأداء تختص بواحدة أو عدد محدود من المهام كالاستدلال أو الفهم اللغوي، معرفة معنى الكلمة، فهم الجمل، الربط بين الجمل أو حل مشكلات رياضية. بينما عدد المكونات الماورائية قليل إلا أنها مكونات أكثر تأثيراً من المكونات الأدائية.

تشمل هذه المكونات على الإجراءات الأساسية المتضمنة في أي نشاط معرفي مثل عمليات ترميز المثيرات في الذاكرة قصيرة المدى، الاستدلال، إجراء الحسابات العقلية، مقارنة المثيرات ذهنياً، استنتاج علاقات (الزق، 2006).

مكونات اكتساب المعرفة Knowledge – acquistion components

وهي عمليات تستخدم في اكتساب أو الحصول على معلومات جديدة أو تخزينها. هذه العمليات تشكل الأساس لما تقوم به في النهاية المكونات الماورائية والمكونات الأدائية. وقد ركز "ستيرنبرغ" على ثلاثة مكونات فرعية من مكونات اكتساب المعرفة هي: التشفير الانتقائي Selective encoding وتشتمل القدرة على تمييز المعلومات الهامة ذات الصلة بالمشكلة والتعرف عليها من المعلومات غير الهامة وفي نفس الوقت استبعادها. أما المكون الثاني فهو التركيب الانتقائي Selective combination ويتضمن القدرة على تركيب المعلومات المهمة ذات الصلة بالمشكلة في شكل كل متكامل ومتسق، بحيث ينتج أفضل تمثيل عقلي للمشكلة، وبلغة أخرى دمج المعلومات بطريقة ذات معنى. أما المكون الثالث فهو المقارنة الانتقائية Selective Combarison وتتضمن اختيار العناصر المختلفة في المشكلة التي يمكن أن تكون موضع مقارنة مما يسهل حل هذه المشكلة.

الذكاء الإبداعي Creative: على النقيض من الذكاء التحليلي الذي يقوم على معالجة مشكلات مألوفة لدى الفرد، فإن الذكاء الإبداعي يتضمن القدرة على التعامل مع

المواقف الجديدة بشكل توافقي يؤدي إلى حل مشكلة قديمة أو إلى إنتاج منتج إبداعي جديد، أو هو الذكاء الذي يتضمن الاستبصار والقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة. ومن وجهة نظر "سترنبرغ" فإن الأفراد المبدعين لديهم القدرة على حل المشكلات الجديدة بسرعة، إلا أنهم كذلك يتعلمون حل مشكلات قديمة (مألوفة) بطريقة آلية (أتوماتيكية)، لذلك يكون عقلهم حراً في التعامل مع المشكلات الأخرى التي تتطلب الاستبصار والإبداع (Santrock, 2003). وبلغة أخرى فإن الحل الآلي يخفف العبء على الذاكرة مما يزيد من مساحة الذاكرة، وبالتالي يسمح لها بمعالجة معلومات جديدة.

إن هذا النوع من الذكاء يتضمن قدرتين أساسيتين هما: القدرة على التعامل مع المواقف والمشاكل الجديدة مستخدماً معلوماته السابقة، وحُسن تنظيم مكوناته الأدائية للتعامل مع المواقف والمشاكل الجديدة بشكل توافقي خلاق، أما القدرة الثانية فهي تحويل المهارات الجديدة المتعلمة في المواقف التي لم يسبق مواجهتها من قبل إلى مهارات آلية لا تستغرق الكثير من مصادر الذاكرة والانتباه، وبالتالي تتاح له الفرصة لاستخدام هذه المصادر وتعلم مهارات وخبرات جديدة.

الذكاء العملي Practical : يصف "ستيرنبرغ" هذا النوع من الذكاء بذكاء الحياة اليومية، يتضمن كل المعلومات الهامة للانسجام مع العالم الخارجي والتي لم نتعلمها في المناهج الدراسية. ويعتقد أن هذا النوع من الذكاء أحيانا أكثر أهمية من الذكاء التحليلي، كيف لا وهو الذي يتضمن قدرة الفرد على التخلص من المشاكل، وبراعة الانسجام مع الآخرين. ويعتمد هذا الذكاء على المعرفة الكامنة التي نكتسبها من خلال احتكاكنا بالآخرين. ويتضمن ثلاثة جوانب أساسية هي التكيف مع البيئة، ويقصد به تعديل الفرد لسلوكه وقدراته وحاجاته لتتناسب مع متطلبات وخصائص البيئة. والجانب الثاني هو تشكيل البيئة ويقصد به: تعديل بيئة الفرد لتتناسب مع حاجاته بدلاً من الانصياع لها. ويلجأ الفرد أحيانا إلى استخدام هذه الاستراتيجية عندما يفشل في التكيف مع البيئة أو

لمجرد الرغبة في التغير. أما الجانب الثالث فهو الاختيار، إذ يقوم الفرد باختيار بيئة جديدة تماماً، أي البيئة الأكثر توليداً للنجاح. ويلجأ الفرد عادة إلى هذه الإستراتيجية عندما يفشل في التكيف مع البيئة ويفشل في تغييرها، عندها يكون خياره الأخير تغييراً لهذه البيئة، تماماً كحال الموظف الذي فشل في التكيف مع عمله، وفشل في إحداث تغير في بيئة العمل، فقرر في نهاية المطاف اختيار مهنة جديدة.

نظرية الذكاءات المتعددة "غاردنر" Gardner

قدم هوارد "غاردنر" الأستاذ بجامعة هاردفر بالولايات المتحدة هذه النظرية لأول مرة عام 1983 في كتاب بعنوان "أطر العقل Frames of mind" واستمر في تطويرها لما يزيد عن (20) عاماً بعد ذلك. وقد استمد "غاردنر" نظريته من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية، ويحصلون في اختبارات الذكاء على درجات متوسطة أو دونها، مما قد يُصنفون معها في مجال المعاقين عقلياً.

وتعد نظرية "غاردنر" شبيهة بنظرية "ثيرستون" من حيث اعتقادها أن الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة أو ذكاءات متعددة. فالأشخاص المختلفون يملكون أنواعاً مختلفة من الذكاء، فطالب ما قد يملك قدرات واعدة في اللغة، وآخر متفوق في الموسيقى، وآخر لديه قدرة متميزة في الرياضيات.

وإذا نظرنا إلى وجهة النظر هذه نظرة تأملية ومتفحصة سنلاحظ أنها مدعاة للتفاؤل، فالذكاء استناداً إلى وجهة النظر هذه متعدد الأوجه، ومتنوع الأشكال، يقوم كل منها بعمله مستقلاً عن الآخر، وبالتالي سننعت كثيراً من الطلبة بسمة الذكاء، فمن يتفوق من الطلبة في الموسيقى أو أي مجال من مجالات الفنون، ومن يتمتع بقدرة عالية على حل مسائل رياضية، ومن يجيد فن العلاقات الاجتماعية، ومن يتفوق في مجال الرياضة البدنية، كل هؤلاء سوف نراهم أذكياء.

اقترح "غاردنر" في الصورة الأولى من نظريته عام 1983 سبعة أنواع من الذكاء، ثم أضاف إليها نوعاً جديداً هو الذكاء الطبيعي في مراجعته للنظرية عام 1999،وبناءً على ذلك تصبح نظريته مؤلفة من ثمانية أنواع من الذكاء وهي:

الـذكاء اللغـوي Linguistic: الـتمكن مـن مهـارات فهـم اللغـة مـن خـلال القـراءة والاستماع، ومهارات إنتاج اللغة من خلال الكتابة والكلام، وبمعنى آخـر القـدرة علـى استخدام اللغة سواء كانت شفوية أم مكتوبة. يوجد مركز هذه المهارات في منطقة بروكـا في النصف الأيسر من الدماغ ويظهر هذا النوع من الذكاء بشكل خـاص لـدى الكتـاب والصحفيين والخطباء.

الـذكاء المنطقـي الرياضـي Logico – mathmetical: القـدرة علـى الـتفكير المنطقـي، والاستدلال والتمكن من العمليات الرياضية والتعامل مع الأرقام بكفاءة. يلاحـظ هـذا النوع من الذكاء لدى العلماء، والمهندسين والمحاسبين. ويمكن القـول إن الـذكاء اللغـوي والذكاء المنطقي الرياضي متضمنان بقوة في اختبـارات الـذكاء الكلاسـيكية واختبـارات التحصيل المدرسي.

الذكاء المكاني Spatial: القدرة على التفكير في الأبعاد الثلاثة للأشـياء to think three dimentionally – وبمعنى آخر القدرة على التعامل مع المكـان والانتقـال مـن مكـان إلى آخر، وإدراك الشكل، والفراغ واللون، والخطـوط، وتمثيـل الأفكـار الفراغيـة والبـصرية بشكل رسومات. يتوافر هذا النوع من الذكاء لدى الملاحين الجويين أو البحريين ولاعبي الشطرنج وفناني الفنون البصرية، والمهندسين المعماريين والرسامين. ويوجد هـذا النـوع من الذكاء في المنطقة الأمامية Posterior region في النصف الأيمن من المخ.

الذكاء الموسيقي Musical: التمكن من المهارات الموسـيقية كالغنـاء والعـزف والتـأليف الموسيقي، مع القدرة على تقدير هذه المهارات والاستمتاع بها، ويظهـر هـذا النـوع مـن الذكاء لدى الملحنين ومؤلفي الموسيقى، والأشخاص ذوي حساسية الاسـتماع. وتوجـد هذه المهارات في النصف الأيمن من المخ إلا أنها غير محددة الموضع بشكل دقيق.

الذكاء الجسمي الحركـي Bodily – Kinesthetic: القـدرة علـى التعامـل مـع الأشـياء والمهارة الجسمية واستخدام الجسم ككل أو جزء منه لحل المشكلات أو للإنتاج الإبداعي كما هو الحال في الأداء الفني أو الرياضـي. يظهـر بوضـوح لـدى الرياضـيين والممـثلين

والجراحين والراقصين والحرفين. يوجد مركز هذا الذكاء في القشرة الحركية motor cortex في النصفيين الكرويين من المخ.

الذكاء الطبيعي Natural: القدرة على تصنيف أنماط الموجودات وأنواعها في الطبيعة. ويظهر بوضوح لدى المزارعين، علماء البيئة، وفناني تصوير المناظر الطبيعية Landscapets.

الذكاء الشخصي Intrapersonal القدرة على فهم الذات واستخدام هذا الفهم في تنظيم حياة الفرد وتحديد أهدافه وعلاقاته بالآخرين، ويظهر لدى علماء النفس، وعلماء اللاهوت.

الذكاء الاجتماعي Interpersonal: القدرة على فهم الآخرين (التعرف على مشاعرهم ونواياهم ودوافعهم) والتفاعل الفعال معهم. ويبدو أيضاً أن هذا النوع من الذكاء ذو أهمية كبيرة لدى رجال السياسة، والمدرسين، وأخصائيين الصحة النفسية ومندوبي المبيعات. يبدو أن الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي يكافئان ما يسمى الآن بالذكاء الانفعالي Emotional intelligence وهو ما سيتم الحديث عنه في نهاية الفصل.

وقد حدد غاردنر محكات لتحديد أنواع الذكاء منها. (Westen, 1996).

1- إمكانية عزل الذكاء على أساس نيروسيكولوجي Neuropsychology. يعتقد "غاردنر" أن الناس الذين يمتلكون ذكاءات متعددة يمتلكون وحدات Modules عصبية متعددة، وأن كل وحدة لها طريقتها الخاصة في تمثيل المعلومات وفي عملياتها أو إجراءاتها ولها أنظمة ذاكرة خاصة بها. وإن المصابين بعطب في أجزاء معينة من المخ يقدمون فرصاً لعزل أجزاء من المخ المسؤولة عن الوظائف العقلية، ولذلك فإن أي نوع من أنواع الذكاء يجب أن يكون قابلاً للعزل والتحديد بمنطقة معينة في المخ، بحيث يؤدي عطب هذه المنطقة إلى خلل في وظيفة هذا النوع من الذكاء.

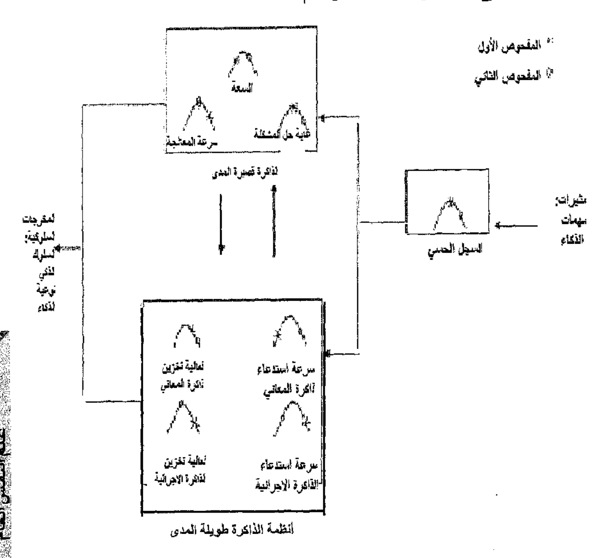
2- المحك الثاني انبثق من الدراسات التي تناولت ما يسمى بـ Savants (النوابغ المعتوهين) و Prodigy (العباقرة)، فالنوابغ المعتوهون هم أفراد يملكون قدرة استثنائية في مجال ما، بينما تكون قدرتهم في مجال ما ضعيفة. ومثال ذلك شخص متخلف عقلياً يستطيع تذكر مقطوعات موسيقية طويلة ومعقدة بعد استماعها لبرهة قصيرة. وكذلك الحال فيما يتعلق بـ العباقرة Prodigies وهم أفراد ذوو نبوغ استثنائي في مجال ما ظهر في وقت مبكر من حياتهم، إلا أن قدراتهم عادية في بعض المجالات. إن كلتا الحالتين تدعم فكرة استقلالية أنواع الذكاء.

3- كل نوع من أنواع الذكاء له مسار نمائي واضح ومميز ابتداءً من مرحلة الطفولة وحتى الرشد. فقد يكون جانب من جوانب النمو سريعاً أو بطيئاً مقارنة بجوانب الأخرى، وهذا يدعم فكرة استقلالية أنواع الذكاء، إذ يتعلم الأطفال اللغة والرياضيات بسرعات مختلفة جداً. علاوة على ذلك يجب أن تكون مراحل نمو أي نوع من أنواع الذكاء واضحة لاكتساب هذا النوع من الذكاء، بحيث يمكن التعرف على هذه المراحل بالنسبة لكل نوع.

منحنى معالجة المعلومات والذكاء

يسعى هذا المنحنى إلى التعرف على العمليات المعرفية التي تحدد السلوك الذكي وفهمها، مخالفين بذلك الاتجاه السيكومتري الذي ركز جُل اهتمامه على قياس القدرات الأساسية التي تحدد الذكاء، وبمعنى آخر يهتم هذا المنحنى بكيفية حدوث الذكاء بدلاً من قياسه وتتبع الفروق الفردية فيه، إن هدفهم هو عزل وتحديد العمليات الإدراكية والمعرفية الأساسية التي تميز الأفراد مرتفعي الذكاء عن الأفراد منخفضي الذكاء، بدلاً من اعتبارها -العمليات- سمة تنعكس فقط من خلال الدرجة الكلية على الاختبار، فهم مهتمون بالعمليات المعرفية أكثر من اهتمامهم بالنواتج النهائية للأداء. ويعرِّف أنصار هذا الاتجاه الذكاء كعملية أكثر من كونه كمية يمكن قياسها، وصرحوا بأن الفروق الفردية في الذكاء تعكس الفروق في العمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد أثناء تفكيره.

ومن حيث المبدأ فإن أنصار معالجة المعلومات المهتمين بالذكاء يتحققون من قدرات الأفراد في كل مرحلة من مراحل معالجة المعلومات، ابتداءً من فعالية السجل الحسي، ثم إلى سعة الذاكرة قصيرة المدى، ثم إلى فعالية أنظمة الذاكرة طويلة المدى، وأخيراً تطبيق الاستراتيجيات في التعامل مع التمثيلات العقلية لحل المشكلات واتخاذ القرارات، ويقدم للفرد عادة مهمات مثل تكرار أرقام لقياس الذاكرة قصيرة المدى، أو تذكر قوائم كلمات لقياس الذاكرة الضمنية، ويتم تعيين موقع علامة الفرد في كل قدرة على التوزيع التكراري. انظر الشكل رقم(1-5).



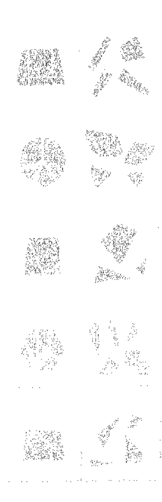
الشكل رقم (1-5): مقارنة الذكاء لدى مفحوصين استناداً إلى منحى معالجة المعلومات

ثم يقوم علماء النفس المعرفيون بتحديد أي من المنحنيات الجرسية أفضل متنبئ لبعض محكات الإنجاز كالإنجاز الأكاديمي. يلاحظ من خلال التأمل في الشكل رقم (5-1) أن المفحوصات يختلفان في درجاتهم على القدرات (فعالية المعالجة، سرعة المعالجة)، ولذلك تختلف مواقعهم على المنحنيات الجرسية، إذ تفوق المفحوص الأول(×) في سرعة المعالجة في الذاكرة قصيرة المدى وفي فعالية تخزين الذاكرة الإجرائية، وسرعة استدعاء المعلومات منها، بينما تفوق المفحوص الثاني (O) في سعة الذاكرة قصيرة المدى، وفي فعالية حل المشكلات فيها، وهو أكثر سرعة وفعالية في ذاكرة المعاني.

وقد اهتم الباحثون في العمليات المعرفية التي تحدد الأداء على اختبارات الذكاء وتحدثوا عن متغيرات هامة في تفسير الفروق الفردية في الذكاء وهي. سرعة المعالجة Speed of processing، وقواعد المعرفة Knowledge base، والقدرة على اكتساب الاستراتيجيات العقلية وتطبيقها Acquire and apply mental Strategies ، والانتباه، وما وراء المعرفة Metacognition.

1- سرعة المعالجة

تفترض البحوث المهتمة بالسرعة العقلية أو سرعة المعالجة، أن جزءاً كبيراً من الفروق بين الأفراد في الذكاء العام، تعزى إلى أن الفروق بينهم في سرعة وكفاءة أداء بعض مهام زمن الرجع (الزمن المنقضي بين بداية المثير وبداية الاستجابة)، وأن الاستجابات على هذه المهام البسيطة تظهر فروقاً ثابتة في السرعة ترتبط بالذكاء. (Jensen,1981). كما أن الفروق في السرعة العقلية مشتقة من الملامح الأساسية للجهاز العصبي، فالارتباط الملاحظ بين الذكاء ومهام زمن الرجع، لابد من تفسيره على أنه دليل يدعم مركزية الطبيعة البيولوجية للذكاء (Carlson,& widaman, 1987).



وقد حاولت العديد من الدراسات الكشف عن العلاقة بين مقاييس الذكاء ومقاييس سرعة المعالجة (Buckhalt, 1991)، إذ كشف بعضها أن الفروق في الزمن المطلوب للاستجابة على مهمة ما، قد ارتبطت بالإنجاز الأكاديمي (Compione et al; 1982)، ومثال ذلك الأطفال ذوو القدرات المدرسية فوق الوسط، كانوا أسرع في أدائهم على العديد من المهمات مقارنة بالأطفال ذوي القدرات المدرسية المتوسطة (Keating & Bobbitt, 1978)، وكذلك الحال لدى الطلبة الجامعيين ذوي نسبة الذكاء المرتفعة، إذ كان أداؤهم على مهمات معينة أسرع من نظرائهم ذوي نسبة الذكاء المتدنية (Lindley& Smith, 1992).

الشكل رقم (2-5) مشكلات التحويل المكانية

ويصدق هذا الأمر أيضاً على الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الأداء وسرعة المعالجة البصرية، التي استخدمت مهمات الأشكال الهندسية (Kail & Pellegrino, 1985)، إذا كان يطلب من المفحوصين تقرير مدى التطابق بين الأشكال التي تقع على اليمين وتلك التي تقع على اليسار، أو هل الشكل الذي على اليسار يمكن تشكيله من الأجزاء التي تقع على اليمين. أنظر الشكل رقم (2-5).

2- قواعد المعرفة

أن الفروقات الملاحظة لدى الأفراد في وظائفهم العقلية، تعكس كذلك فروقاً بينهم في قواعد المعرفة، ويقصد بها المعرفة الراهنة والمتراكمة في الذاكرة طويلة المدى. وتجدر الإشارة أن هذه الفروق لا تتعلق بكمية المعلومات فحسب، بل تتعداها لتتضمن الطرق التي تنظم بها هذه المعلومات وسهولة استرجاعها (Glaser & Schauble, 1989). ومن الأمثلة على ذلك أن الأشخاص ذوي الخبرة في مجال ما من المعرفة يطورون خططاً جيدة Well – developed Schemas تُسهل عملية ترميز واسترجاع المعلومات ذات الصلة بهذا المجال، والتعامل العقلي معها. فالزهار مثلاً (بائع الزهور) يدرك عموماً الزهور ويصنفها بسرعة أكبر من الشخص الأقل خبرة، وبناءً على ذلك يبدو أن الشخص الذي يمتلك قواعد معرفة واسعة، أكثر ذكاء في العديد من المجالات، ببساطة بفضل ما لدية من طرق جاهزة لتصنيف المعلومات واسترجاعها.

3- القدرة على تعلم الاستراتيجيات المعرفية وتطبيقها

تشير الاستراتيجية عموماً إلى الفروق النوعية بين الأفراد في عمليات الضبط وليس فقط في النواحي البنائية، إذ تشير النواحي البنائية إلى العمليات المعرفية المتضمنة في أداء المهمات العقلية. ومن الأمثلة على العمليات المعرفية الترميز وتخزين المعلومات والانتباه والسرعة العقلية العامة، بينما تشير الاستراتيجيات أو مكونات الضبط إلى الوظائف العقلية المسؤولة عن ضبط وتخطيط استخدام هذه العمليات. وبمعنى آخر تتعامل الملامح البنائية مع الإمكانيات الأساسية لنظام معالجة المعلومات ومدى سرعة تنفيذ العمليات، بينما تصف عمليات الضبط (الاستراتيجيات) الأنشطة التي ينهمك بها الفرد لإنجاز أقصى أداء ممكن من نظام معالجة معلومات ذي سعة محدودة (Kirby, 1984). ويبدو أن الكفاءة في استخدام الاستراتيجيات تميز الأطفال عن الراشدين، وتميز الأفراد عن نظرائهم. فالأطفال أقل احتمالاً مقارنة بالراشدين

لاستخدام استراتيجيات تحسين الذاكرة Mnemonic Strategies كالتسميع واستراتيجية التأمل أو التصور العقلي واستراتيجية الكلمة المفتاحية...إلخ (Flavell & Wellman, 1976) كما يبدو أن أداءهم يتحسن بشكل ملحوظ عندما يتم تعليمهم وتشجيعهم على استخدام هذه الاستراتيجيات (Best, 1993). بينما يحتاج الأطفال المعوقين إلى تعلم محدد وواضح بشكل كبير على استخدام هذه الاستراتيجيات، وفي حال تعلمهم لها فإنهم أقل قدرة على تطبيقها على مهمات تذكر أخرى مقارنة بغيرهم من الأطفال العاديين (Niedalman, 1991).

4- الانتباه Attention

يعتقد أنصار معالجة المعلومات أن الأفراد الأكثر ذكاءً ينتبهون بكفاءة أكبر للمثيرات المحيطة بهم. ويميزون عموماً بين اتجاهين أساسيين للبحث في العلاقة بين الانتباه والذكاء، يستند الأول على فرضية المرونة الانتباهية Attentional Flexibility، إذ يفترض أن الشخص الأكثر ذكاءً هو الأكثر قدرة على توجيه انتباهه حيث يريد، وهو الأقدر أيضاً على الاحتفاظ به، أما الاتجاه الثاني فيستند على افتراض مفاده وجود موارد للانتباه Attentional Resources، إذ إن الأفراد الأكثر ذكاءً هم من يمتلكون سعة Capacity أو طاقة معرفية Cognitive Energy أكبر لمعالجة المعلومات (طه، 2006)، وبمعنى آخر هم الأكفأ في أداء المتطلبات المتعددة المطلوب منهم إنجازها، وعادة ما تقاس هذه الكفاءة بتعريض المفحوصين إلى مهمات مزدوجة أي مهمات تتطلب من المفحوص أداء مهمتين من مهام معالجة المعلومات.

5- ما وراء المعرفة

يشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى معرفة الفرد ووعيه بعمليات التفكير واستراتيجياته، وقدرته على تقييم عمليات التفكير لديه (Wilson, 1998). أو معرفة ووعي الفرد بعمليات المعرفة وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وأن

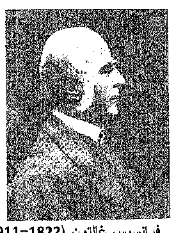
هذه المراقبة تمنح الفرد فرصة التحكم الفعال بعمليات المعرفة (Bonds & Bonds, 1992). ويعرفها البعض تعريفاً مختصراً فيقول إنها التفكير في تفكيرنا (Smith, 1994). ويرى "باكر" وبراون أن ما وراء المعرفة لها مكونان: الأول يتضمن معارف الفرد حول عمليات تفكيره مثل: معرفة الفرد بمدى كفاءة أدائه في عمليات كالقراءة والكتابة والتذكر، أو حل مسائل رياضية أو استيعابه لموضوع معين، بينما يتضمن المكون الثاني عمليات التنظيم الذاتي لدى الفرد كالمراقبة والتخطيط والتقييم.

إن ما وراء المعرفة يتضمن معلومات حول الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، وتفاعل هذه الاستراتيجيات مع ما يمتلكه الفرد من معلومات حول موضوع معين (قواعد المعرفة)، ومع المعرفة الذاتية التي يكونها الفرد حول قدرات المعالجة لديه.

وبناءً على ذلك يبدو منطقياً الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، فالوظائف التنظيمية هي الميزة الأساسية للاستراتيجيات المعرفية، التي تتجلى في التخطيط والتحليل والمراقبة والتقييم وتعديل هذه العمليات، بينما تتضمن ما وراء المعرفة الوعي بهذه الوظائف والقدرة على التحكم بها وتوجيهها وتقييمها. وبمعنى آخر تشير ما وراء المعرفة إلى معرفة الفرد ووعيه بأنشطته المعرفية ونواتجها، هذه المعرفة أو الوعي هي الميزة الأساسية لما وراء المعرفة. أما عن علاقة ما وراء المعرفة بالذكاء، فقد كشف نتائج الدراسات عن وجود فروق بين الأذكياء والموهوبين من جهة، والأطفال المعوقين ومتوسطي الذكاء من جهة أخرى في مهارات ما وراء المعرفة مثل اختيار الاستراتيجية الأكثر ملاءمة، والوعي بسعة الذاكرة وكفاءتها، لصالح الأطفال الأذكياء والموهوبين (Swanson, 1992 ;Shore & Dover, 1987; .(Cheng, 1993

قياس الذكاء

يقاس الذكاء من خلال اختبارات خاصة تسمى اختبارات الذكاء، وهي اختبارات تتكون من عدد من المهمات الأدائية واللفظية والعقلية، وتغطي مجالات واسعة من الخبرات التي يتعرض لها الناس، أو يفترض أن يكونوا قد تعرضوا لها في مسيرة حياتهم، وبعد تصحيح هذه الاختبارات يتم استخراج درجة معينة لكل مفحوص تسمى درجة الذكاء، التي تعد مؤشراً على مستوى ذكاء هذا الشخص مقارنة مع ذكاء غيره من الأشخاص الذين هم في مثل سنة (العلاونة، 2004).


فرانسيس غالتون (1822–1911)

وقد بدأت الدراسة العلمية الحديثة للذكاء والقدرات العقلية في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين على يد عالمين عاشا في وقت واحد في كل من بريطانيا وفرنسا. الأول هو "فرانسيس غالتون"، أما الآخر فهو عالم النفس والتربوي الفرنسي "ألفرد بينيه" Alfred Binet وهو مؤسس ما عرف فيما بعد بالمدخل السيكومتري لدراسة الذكاء. (طه، 2006).

بالنسبة "لغالتون" فهو يؤمن - كونه من علماء الإحصاء - بأن كل شيء يمكن قياسه، فالقياس الكمي هو المحك لأول لأي دراسة علمية، وبناءً على ذلك قام بجمع عدد ضخم من القياسات للوظائف الحسية الحركية كسرعة رد الفعل، والتمييز الحسي والقوة العضلية والتآزر الحركي، إذ بلغت (17) مقياساً لدى عدد كبير من الناس بلغ عددهم 9337، وكان تصوره للذكاء يقوم على فكرة أن الذكاء هو حاصل للقدرات الحركية لدى الفرد، وأن الأفراد الأوفر حظاً من هذه القدرات هم الأكثر ذكاءً.


الفرد بينيه (1857–1911)

أما "بينيه" فقد عرف بأنه أول من وضع اختباراً للذكاء، بعدما طلبت منه وزارة التربية الفرنسية عام 1904، إجراء دراسة أو وضع محك أو تصميم وسيلة أو أداة للتفريق بين الطلبة ذوي القدرات العقلية المنخفضة، والذين لا يستفيدون من نظام التعليم الحكومي، وأولئك الذين يستفيدون من ذلك النظام، وبناءً على ذلك قرر بناء مجموعة من المهام تقيس الجوانب العقلية العليا، كمهارات الفهم والاستدلال وحل المشكلات والانتباه والذاكرة. وقد نشر بينيه بالاشتراك مع طالبه "سيمون" الصورة الأولى من مقياسه عام 1905. وفي عام 1908 أصدر "بينيه" الصورة الثانية من المقياس، وقدم لعلماء النفس ابرز إسهاماته وهو مفهوم العمر العقلي Mental age الذي ترك أثراً حاسماً في حركة القياس العقلي لاحقاً. إن الافتراض الذي انطلقت منه فكرة العمر العقلي هو أن الأطفال يسيرون عبر نفس مسار النمو العقلي، إلا أن بعضهم أسرع من غيرهم (Myers, 1998) ، فالطفل الغبي Dull Child يتأخر نموه العقلي عن أقرانه العاديين، فإذا طبق اختبار ذكاء على الطفل الغبي سيكون أداؤه على هذا الاختبار يماثل للطفل العادي الأصغر منه سناً. ومن جهة أخرى يكون أداء الطفل الذكي مماثلاً لأداء طفل عادي أكبر منه في السن.



مقياس ستانفورد بينيه

وقد قام لويس تيرمان (Lwis Terman) عام 1916 في جامعة ستانفورد بتعديل الاختبار ليتناسب مع البيئة الأمريكية، فأصبح يعرف بمقياس "ستانفورد بنيه" للذكاء Stanford – Binet Intelligence Scale. وقد تمت مراجعة المقياس عدة مرات خلال القرن العشرين عام 1937 وعام 1960. وفي عام 1972 نشرت معايير جديدة تشمل أطفال من الطبقة السوداء والأقلية الأسبانية والمكسيكية. كما أن هذا المقياس معدل

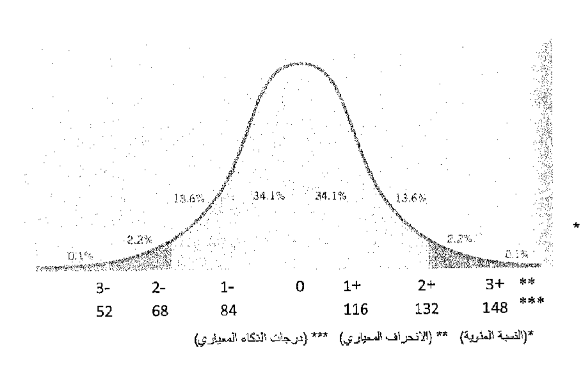
للبيئة الأردنية ومتوفر في مركز القياس بالجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعات أخرى (العلاونة، 2004).

أما مفهوم نسبة الذكاء Intelligance Quotients (IQ) فقد جاء بها وليام ستيرن (William Stern)، وتشير إلى قسمة العمر العقلي على العمر الزمني ومضروبة بمائة كالتالي:

$$\text{نسبة الذكاء IQ} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

فإذا كان العمر العقلي مساوياً للعمر الزمني، فإن نسبة ذكاء الفرد ستكون (100)، أي ذكاؤه متوسط، أما إذا كان العمر العقلي أكبر من العمر الزمني، فإن نسبة الذكاء ستكون أعلى من المتوسط (أكثر من 100)، بينما تكون نسبة ذكاء الفرد أقل من المتوسط إذ كان عمره العقلي أقل من عمره الزمني (أقل من 100). وعلى سبيل المثال إذا كان طفل عمره الزمني 6 سنوات (72 شهر) وكان عمره العقلي 8 سنوات (96 شهر)، فإن نسبة ذكائه هي 133، بينما الطفل ذو العمر الزمني 6 سنوات (72 شهر) وكان عمره العقلي 5 سنوات (60 شهر) فإن نسبة ذكاءه هي 83.وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم نسبة الذكاء لا يستخدم فعلياً في الاختبارات المعاصرة إلا أنه يستخدم مجازاً للإشارة إلى درجة المفحوص على اختبار الذكاء (Myers, 1998). كما ان احتساب العمر العقلي واجهه مشكلات عدة، إذ إنه مع تزايد عمر الأطفال، يزداد كذلك مدى العمر العقلي، ولهذا فإنه إذا تم حساب معاملات الذكاء بناءً على العمر العقلي، فإنه لن يكون لهذه المعاملات نفس المعنى في كل عمر، وللخروج من هذه الإشكالية تم إدراج مفهوم الذكاء الانحرافي Deviation IQ، الذي يشير إلى قيمة عددية تزودنا بمعلومات دقيقة عما إذا كانت الدرجة التي أحرزها الفرد تقع فوق أو أقل من المتوسط مقارنة بأقرانه من نفس المجموعة العمرية (البيلي، والعمادي والصمادي، 1998). حيث تعطي

درجة (100) للطفل المتوسط ويقارن بقية الأطفال تبعاً لمقدار انحراف كل منهم عن درجته تلك، فالطفل الذي يكون أداؤه أفضل من المتوسط يعطي درجة أعلى من مئة، في حين يعطي الطفل الذي يكون أداؤه أسوأ من المتوسط درجة أقل من مئة، أي أن الدرجة الانحرافية لشخص معين، تعكس درجة ذلك الشخص بالنسبة لتوزيع كبير معتدل وطبيعي من الدرجات يسمى عادة المنحنى الجرسي أو التوزيع الطبيعي، وتحول الدرجات الفعلية الخام لأي مجموعة من الناس إلى درجة معيارية متوسطها (100) وانحرافها المعياري (16) في مقياس ستانفورد بينيه (العلاونة، 2004). انظر الشكل رقم (5-3).



الشكل رقم (3-5) التوزيع الطبيعي (المنحنى الجرسي) لدرجات الذكاء

يتضح من الشكل أن درجات حوالي ثلثي أفراد المجتمع تقع بين 84 و116 درجة، بينما تقل درجات أفراد أحد سدسي المجتمع الباقين عن 84 درجة، وتزيد درجات السدس الآخر عن 116 درجة، ويصنف الناس عادة على أساس هذه الدرجات الانحرافية إلى فئات مختلفة لكل منها مدى درجات خاص بها وهي كما يلي:

ذكاء متوسط Average: تتراوح درجاتهم بين 90 – 100

الأذكياء (فئة ما فوق المتوسط) High average: تتراوح درجاتهم بين 110 – 120

المتفوقون والمتفوقون جداً Superiour very Superiour: وتتراوح درجاتهم بين 120 – 145

الموهوبون والعباقرة: وتتراوح درجاتهم بين 145 – 160 .

البلداء: وتتراوح درجاتهم بين 80 – 90 درجة .

الخط الفاصل للذكاء: وتتراوح درجاتهم بين 70 – 80 .

التخلف العقلي البسيط: وتتراوح درجاتهم بين 55 – 70 .

التخلف العقلي المتوسط: وتتراوح درجاتهم بين 40 – 55 .

التخلف العقلي الشديد: وتتراوح درجاتهم بين 25 – 40 .

محددات الذكاء

هل ينتج الذكاء عن الوراثة فحسب، أم هو عائد إلى الظروف البيئية المحيطة، أم هو ناتج عن التفاعل بينهما. إن الإجابة عن هذه الأسئلة ليست سهلة، إذ تعد هذه القضية مسألة معقدة أثارت جدلاً ونقاشاً كبيرين، فقد تعصب بعض علماء النفس لأثر العوامل الوراثية، بينما رجح بعضهم الآخر كفة العوامل البيئية. ويعتقد علماء النفس في الوقت الحاضر أن الذكاء ينتج عن مساهمة كلا العاملين بنسب قد تكون متساوية، فالجينات لا تحدد السلوك، وإنما توفر تفاعلات ممكنة إزاء مجموعة من الخبرات المحتملة

التي تقدمها البيئة. وسوف نتناول الآن الحديث عن كل عامل من العاملين بشكل منفصل موضحين أبرز ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الذكاء.

الوراثة

تعتمد الدراسات التي اهتمت بإبراز أثر الوراثة في الذكاء على مقارنة قوة معاملات الارتباط لمعاملات الذكاء التي يحصل عليها أفراد يتفاوتون في درجة تشابههم في تكوينهم الجيني والبيئة التي عاشوا فيها. ويعد "آرثر جنسن" (Arthur Jensen) أبرز المتعصبين لأثر الوراثة، إذ يعتقد بأن الذكاء في الأصل موروث وأن العوامل البيئية والثقافية تلعب دوراً بسيطاً في تحديد الذكاء. وقد توصل "جنسن" في دراسته عام (1969) إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بلغ 0.82 لدى التوائم المتطابقة Identical twins وهو معامل ارتباط قوي. بينما بلغ معامل الارتباط بين التوائم الأخوة Fraternal twins 0.50 وهو معامل ارتباط متوسط. أما معامل الارتباط بين التوائم المتطابقة والتوائم الأخوة الذي بلغ (0.32) فيعتبره "جنسن" فرقاً جوهرياً، مما يدل على قوة أثر العوامل الوراثية. وكشفت دراسة أخرى أن درجات ذكاء التوائم المتطابقة الذين انفصلوا عن والديهم منذ لحظة الولادة، ارتبطت ارتباطاً إيجابياً قوياً لم يقل عن 0.60 وهذا يعني أنه في حالة حصول أحد التوأمين على نسبة ذكاء مرتفعة سيكون التوأم الآخر كذلك والعكس صحيح (Bochard et al, 1990).

ومن جهة أخرى يبدو أن دراسات التبني كانت غير حاسمة حول الأهمية النسبية للوراثة في الذكاء. ففي معظم دراسات التبني، يحاول الباحثون تحديد فيما إذا كان سلوك الطفل المتبنى أكثر شبهاً بسلوك والديه البيولوجيين أم أكثر شبهاً بوالديه بالتبني. فقد توصلت دراسة إلى أن المستويات التعليمية للأبوين البيولوجين تنبأت بشكل أفضل بنسبة ذكاء الطفل مقارنة بنسبة ذكاء الأبوين بالتبني (Scarr & Weinberg, 1983)، مع ذلك وجد كذلك أثر للبيئة في دراسات التبني، ودليل ذلك أنه في حالة كانت البيئة التي انتقل

إليها الطفل (بيئة الوالدين بالتبني) أفضل من بيئة الوالدين البيولوجي، فإن نسبة ذكاء الطفل ازدادت بالمتوسط 12 درجة (Lucurto, 1990).

وبناءً على ما تقدم يبدو بدون أدنى شك أن العوامل الوراثية تؤثر بشكل واضح في الذكاء، وهذا ما أكدته الأبحاث مؤخراً، إذ وجدت مواقع وراثية محددة للذكاء على الكروموسوم 4 و 6 و 22 (Plomin, 1999) ويتوقع في المستقبل القريب أن تكشف الأبحاث عن مؤثرات وراثية أكثر.

العوامل البيئية: تؤكد الأبحاث الحديثة وتجمع على أن العوامل الوراثية لا تحدد الذكاء إلى الدرجة التي تحدث عنها "جنسن" (Ceci, 1996)، ويعني ذلك احتمالية تغيير نسبة الذكاء لدى الفرد إذا ما تم إحداث تغييرات وتعديلات إيجابية في بيئته المحيطة، وأن البرامج المصممة لإثراء بيئة الفرد تترك أثاراً ايجابية ملحوظة في الإنجاز الأكاديمي المدرسي، وتقوية اكتساب الفرد للمهمات المطلوب لشغل مهنة ما.

الطبقة الاجتماعية والاقتصادية

يبدو أن للطبقة الاجتماعية الاقتصادية دوراً في الذكاء، فالوالدان من ذوي المهنة المتوسطة الدخل يتحدثون ويتواصلون مع أبنائهم أكثر من الوالدين الأغنياء، هذا الحديث والتواصل يرتبط إيجابياً بدرجات ذكاء الأطفال على اختيار ستانفورد بينيه وتحديداً في عمر الثلاث سنوات (Hart & Risley, 1995).

كما بينت دراسات أخرى إمكانية رفع نسبة ذكاء الأطفال الذين يعيشون في أسر ذات دخل اقتصادي ومستوى تعليمي منخفضين، من خلال برامج رعاية يومية أشرف عليها أخصائيون في العمل الاجتماعي والرعاية الصحية، وقد تضمنت البرامج نشاطات تعليمية تعتمد على الألعاب المفضلة، تهدف إلى تحسين المهارات الحركية والمعرفية والاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. وكان من نتائج هذه البرامج تحسن ملحوظ في مستوى ذكاء هؤلاء الأطفال، وخصوصاً ذوي عمر الثلاث سنوات(.,Cambell et al).

التعليم المدرسي

يبدو أن للتعليم المدرسي دوراً حاسماً في رفع مستوى ذكاء الأطفال، ويتضح هذا البعد بشكل كبير في حالة مقارنة أطفال المدارس بنظرائهم من حرموا من فرص التعليم الرسمي (Christian, Bachnan& Morrison, 2001).

وتجدر الإشارة إلى أن التأثيرات البيئية معقدة، إذ لا نضمن دائماً أن الطفل الذي يعيش في كنف والدين أغنياء أن يحصل على درجات ذكاء مرتفعة، فقد يكون أبناء الطبقات الفقيرة من ذوي الدافعية المرتفعة ويحققون النجاح والتفوق، وهذا بالطبع ينسجم مع أراء "أدلر" حول دور الشعور بالنقص في سعي الفرد للتفوق والتعويض، وهذا ما سيتم الحديث عنه بشكل مفصل في الفصل السابع (الشخصية).

الأسرة

تتميز الأسر التي يحصل أبناؤها على درجات عالية في اختبارات الذكاء بالخصائص التالية:

1- إثراء بيئة الطفل بالألعاب المناسبة لعمره وتوافرها في الوقت الذي يحتاجه الطفل.

2- استجابة الوالدين لأفعال أبنائهم ومشاركتهم ألعابهم ونشاطاتهم المختلفة، وتقديم النصائح لهم في حالة مواجهتهم لبعض المشاكل، والإجابة عن تساؤلاتهم التي ربما قد تكون مزعجة في كثير من الأحيان، مما يفرض على الوالدين ضرورة التحلي بالصبر.

3- استخدام الوالدين لغة دقيقة وواضحة، بما أن العلاقة وثيقة بين لغة الطفل وقدراته العقلية فاللغة هي وعاء التفكير.

4- آباء الأطفال الأذكياء هم من ذوي نمط التنشئة الديمقراطية، يتجنبون الدلال الزائد - قاتل روح الثقة بالنفس والشعور بالاستقلالية - ويتجنبون أيضاً القسوة الزائدة، فهم آباء حازمون ومستجيبون في الوقت نفسه لحاجات الطفل.

5- أسر الأطفال الأذكياء توقعاتها من أبنائها مرتفعة، وتأكيدها على تحصيله أيضاً مرتفع.

حجم الأسرة وترتيب الطفل فيها

إن العلاقة بين حجم الأسرة مستوى ذكاء الطفل على الأغلب هي علاقة عكسية، بمعنى انخفاض درجات الأطفال على اختبارات الذكاء، كلما ازداد عدد أفراد الأسرة، وخصوصاً كلما كان الفاصل الزمني بين الأخوة والأخوات قصيراً (العلاونة، 2004).

ويبدو أن الطفل الأكبر هو الأوفر حظاً في الحصول على درجات أعلى على اختبارات الذكاء. وقد يعزى ذلك إلى اهتمام الوالدين به وتركيزهم عليه وحديثهم معه واللعب معه وتوقع المزيد منه.

الفروق الجنسية

إن متوسط درجات الذكور والإناث على اختبارات الذكاء يبدو أنها متقاربة (Brody, 2000). وبمعنى آخر يمكن القول إن الفروق بين الذكور والإناث في درجات الذكاء، أقل مما هي عليه لدى أفراد الجنس الواحد. مع ذلك يوجد فروق بين الجنسين في بعض القدرات العقلية المحددة، ومثال ذلك تفوق الذكور على الإناث في بعض المهمات غير اللفظية مثل التفكير الفراغي Spatial reasoning، في حين تتفوق الإناث على الذكور في بعض المجالات اللفظية مثل القدرة على إيجاد مرادفات للكلمات (Synonyms) (Brody, 2000).

الذكاء الانفعالي

ظهر مفهوم الذكاء الانفعالي في بداية عام (1990) على يد "ماير وسالوفي" عندما نشرا أول مقالة علمية في هذا المجال، تضمنت أول تعريف للذكاء الانفعالي، وقد عرَّف "سالوفي وماير" (Salovey & Mayer, 1990) الذكاء الانفعالي على أنه جزء من الذكاء الاجتماعي، يتضمن قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات

الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعرفة لتوجيه تفكير الفرد وسلوكه.

أهمية الذكاء الانفعالي:

يرتبط الذكاء الانفعالي ارتباطاً وثيقاً بالصحة الذهنية السليمة والتي يمكن تحقيقها بتفهم مشاعر الآخرين، ومشاعر الفرد نفسه، حيث تؤدي قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين، والتواصل معها، الى التنظيم الفعال للانفعالات، فالأفراد الأذكياء انفعالياً سعداء في نشاطاتهم الاجتماعية، وقادرون على إدراك الانفعالات بشكل دقيق، واستخدام طرق رائعة وفعالة في تنظيم هذه الانفعالات أثناء تقدمهم نحو تحقيق أهداف مهمة، أما الأفراد الذين يعانون من ضعف في الذكاء الانفعالي، يواجهون مشكلات في قدرتهم على التكيف، والتخطيط للحياة، وهذا يعود إلى عدم قدرتهم على فهم انفعالاتهم الذاتية، ومن الممكن أن يؤدي هذا الى حالة من الاكتئاب، أو حتى الانتحار، ويقومون أخيراً بتطوير ثقافة فردية تدير انفعالاتهم بشكل غير ملائم؛ لهذا يكونون غير سعداء في حياتهم (Salovey & Mayer, 1990).

ويعد امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية، إذ أن عناصر الذكاء الانفعالي، هي متطلبات أساسية وملحة للنجاح في السياسة، والقيادة، والتعليم والإرشاد (Kelly & Moon, 1998). كما يؤكد كوبر وسواف (Coopre & Sawaf, 1997) أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالي، هم أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاح مهني أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالي. كما أن الذكاء الانفعالي يسهل القدرة على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكن الفرد من القدرة على التعامل مع الظروف، والمواقف الاجتماعية المحيطة بكفاءة، ويتضمن هذا النوع من الكفاءة، القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعية الطارئة. (Mayer & Salovey, 1997).

التدريب على الذكاء الانفعالي:

فيما يتعلق بإمكانية تعليم الذكاء الانفعالي وتنميته، أكد جولمان المشار إليه في (Salopek, 1998) أن الذكاء الانفعالي يمكن تعليمه في أي وقت، وكلما تم التدريب عليه في وقت مبكر، كان ذلك أسهل، كما يؤكد بار- اون (Bar- on, 1997) أن الذكاء الانفعالي، يتطور مع مرور الوقت، ويتغير أثناء حياة الإنسان، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي.

وقد اقترح "جولمان" (Goleman, 1996) منهاجاً لتنمية الذكاء الانفعالي، يمكن للمربين أن يستخدموه في مدارسهم، حيث تضمن هذا المنهاج تقنيات الوعي الذاتي التي تشتمل على عمليات مراقبة الذات، وإدراك العلاقة بين الانفعالات والسلوك، واتخاذ القرارات التي تتطلب التركيز على إدارة الانفعالات، والتعامل مع حالات الإجهاد أو الضغط، والتقمص العاطفي الذي يمكن تعليمه للطلبة من خلال النمذجة، أي تقديم نماذج سلوكية معينة لتقليدها ولعب الدور، أو ما سمي بالمعالجة القرائية Bibliotherapy ، أي تعديل سلوك الأطفال عن طريق قراءة سير شخصيات معينة. وتضمن المنهاج أيضاً خصائص أخرى يمكن تعليمها، مثل الكشف الذاتي، والمسؤولية الشخصية، وآلية العمل الجماعي التي يمكن تعليمها من خلال نشاطات التعلم التعاوني، وتعليمه مهارات حل الصراع.

أما "ستيفن نوفيكي" Stephen Nowicki المشار إليه في "جولمان" (Goleman, 1995) فقد صمم برنامجاً لتدريب الأطفال المنبوذين اجتماعياً، حيث تمحور البرنامج على شحذ قدرة الأطفال على القراءة والاستجابة السليمة لمشاعر الآخرين، وتضمن البرنامج تسجيل أفلام فيديو للأطفال أثناء ممارستهم التعبير عن مشاعرهم مثل: السعادة والحزن، وتدريبهم على تحسين التعبير عن انفعالاتهم وقد نجح البرنامج بمعدل (50%-60%) في تنمية شعبية الأطفال المرفوضين اجتماعياً.

أما عن دور الذكاء الانفعالي في مواجهة العدوان والسيطرة على النزعات المعادية للمجتمع، أشار "جولمان" (Goleman, 1995) أن البرامج التدريبية التي صممت لمواجهة مثل هذه المشاكل قد لاقت نجاحاً باهراً، ومن الأمثلة على ذلك الدراسة التي أجريت في جامعة ديوك" على المشاغبين من تلامذة مدرسة ابتدائية معروفين بشدة غضبهم، حيث تم تدريبهم على التعاطف مع الآخرين، وتعليمهم مهارات ضبط الغضب من خلال التعرف على احساساتهم الجسمية التي ترافق شعورهم بالغضب.

وأكدت مطر (2004) في دراستها المعنونة بـ: "أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى طلبة الصف الخامس والسادس العدوانيين، فعالية التدريب على الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال.

وللتحقق من إمكانية تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال أجرى أبو غزال (2004) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى (SOS)، وتراوحت أعمارهم بين (8-11) سنة في الأردن، كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى (SOS).

نظريات الذكاء الانفعالي

نظرية ماير وسالوفي:

يرى "ماير وسالوفي" أن الذكاء الانفعالي يتكون من القدرات التالية:

البعد الأول: إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها

Perception, Appriasial and Expression of Emotions

وهي القدرة على إدراك الانفعالات في الذات وفي الآخرين، بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء واللغة والقصص والموسيقى والمثيرات الأخرى (Mayer et al., 2002). ويعتبر هذا البعد أبسط أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة، حيث يتعلق بدقة تحديد الانفعالات والمحتوى الانفعالي ويتضمن أربع قدرات فرعية هي:

1- القدرة على التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار.

2- القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين.

3- القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك المشاعر.

4- القدرة على التميز بين الانفعالات الصادقة والكاذبة، والانفعالات الدقيقة وغير الدقيقة. ولكون الفرد الذكي انفعالياً يعرف كيف يعبر عن انفعالاته فإنه سيكون حساساً جداً نحو التعابير المزيفة(Mayer & Salovey, 1997).

البعد الثاني: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير

Emoional facilitation of thinking

يتضمن هذا البعد القدرة على توليد واستخدام الانفعالات والإحساس بها بصفتها ضرورية لنقل المشاعر والأحاسيس وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى (Mayer et al., 2002). ويتلو هذا البعد بعد إدراك وتقييم الانفعالات من حيث البساطة، ويركز على تأثير الانفعالات في الذكاء، حيث يصف الأحداث الانفعالية التي تساعد على المعالجة العقلية، ويتضمن هذا البعد الوظائف الانفعالية الفرعية التالية:

1- توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة: تخدم الانفعالات كنظام تنبيه أساسي منذ الولادة، فالرضيع يبكي عندما يحتاج إلى الحليب، وشعور الطفل بالقلق فيما يتعلق بواجباته المدرسية عند مشاهدة التلفاز، وكذلك قلق المدرس الذي هو بحاجة إليه لتحضير دروسه لليوم التالي؛ والذي يدفعه لإنهاء أعماله قبل أن يؤثر قلقه على استمتاعه.

2- إنتاج أو توليد الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر. إن الوظيفة الثانية للانفعالات في عملية التفكير، هي توليد وإنتاج الانفعالات عند الحاجة من أجل فهمها جيداً، فعندما يسأل الطفل عن شعور شخص في قصة ما، فربما ينتج الطفل مشاعر في نفسه من أجل وضع نفسه مكان هذا الشخص، مما يسمح له بالتعرف على المشاعر وخصائصها بشكل واقعي.

وبمعنى آخر يوجد ما يسمى "بالمسرح الانفعالي للعقل" Emotional theater of the mind ، يتم فيه إنتاج الانفعالات والشعور بها ومعالجتها وتفحصها، من أجل أن تصبح أكثر فهماً، وعندما يعمل هذا المسرح بدقة وواقعية أكثر فانه يساعد الفرد على الاختيار بين البدائل بشكل أفضل.

3- التأرجح الانفعالي يشجع على تناول وجهات النظر المتعددة. فالانفعالية أو التأرجح الانفعالي (Emotionality) ربما تساعد الأفراد على اعتبار وجهات

النظر المتعددة، فعندما يكون الفرد في حالة مزاجية جيدة يتوجه الى التفكير المتفائل، اما التفكير المتشائم فيكون نتيجة للمزاج السيء. إن التحول المزاجي هذا يدفع الأفراد الى اعتبار احتمالات اكثر تعتبر ايجابية في حالات عدم اليقين أو الشك.

4- تقلب الحالات الانفعالية يشجع على مقاربة المشكلات. إن الوظيفة الأخيرة في هذا البعد هي إدراك أن أنماط العمل المختلفة والأشكال المختلفة من التفكير (مثال: الاستقراء، الاستنتاج) ربما تُسهل بواسطة انماط مختلفة من الأمزجة، كالسعادة التي تسهل الاستنباط والإبداع (Mayer & Salovey, 1997).

البعد الثالث: فهم وتحليل الانفعالات: توظيف المعرفة الا نفعالية

Understanding and Analyzing Emotions: Employing Emotional knowledge.

يركز هذا البعد على القدرة على فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية ويتضمن القدرات الفرعية التالية:

1- القدرة على تصنيف الانفعالات وادراك العلاقة بين هذه التصنيفات.

2- القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

3- القدرة على فهم الانفعالات المركبة. مع تراكم الخبرة الانفعالية يبدأ الفرد بإدراك ان الانفعالات البسيطة قد تتحد معاً لتكون انفعالات مركبة، فالطفل يتعلم أنه من المحتمل أن يشعر بكل من الحب، والكره لنفس الشخص، ومن المحتمل عند هذا المستوى من التطور الاعتراف بوجود مزيج من الانفعالات، فعلى سبيل المثال فإن الهيبة (aware) ينظر إليها أحياناً على أنها مركبة من الحزن، والدهشة وكذلك فإن الأمل انفعال مركب يضم الإيمان، والتفاؤل.

4- القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها. يتعلم الطفل أن الانفعالات تميل لأن تحدث في سلسلة أو ترتيب معين، فالغضب يزداد حدة ليصل الى الهيجان،

ومن ثم قد يتحول الى الرضا، أو الذنب حسب الموقف، ويبدأ الفرد كذلك بالتفكير في نتائج الانفعالات، ومثال ذلك رفض الشخص غير المحبوب رعاية واهتمام الآخرين، لاقتناعه بأن النظرة تجاهه من الممكن أن تتطور لاحقاً لتصل الى مستوى الرفض (Mayer & Salovey, 1997).

البعد الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لترقية النمو الانفعالي والمعرفي.

Reflective Regulation of Emotions to promote Emotional and Intellectual Growth

يتمثل هذا البعد في القدرة على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وتعديلها في الذات وفي الآخرين من أجل فهم تلك المشاعر، وتطوير النمو الانفعالي للفرد (Mayer et al., 2002). ويعتبر هذا البعد أعلى مستويات الذكاء الانفعالي، حيث يركز على التنظيم الواعي للانفعالات من أجل تعزيز النمو الانفعالي والمعرفي للفرد. ويتضمن القدرات الفرعية التالية.

1- القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة. إن ردود الفعل الانفعالية، يتم تقبلها وتحملها، سواء أكانت سارة أم غير سارة، ولهذا السبب فإن أعلى مستويات الذكاء الانفعالي، يبدأ مع بداية الانفتاح على المشاعر Openness of feelings.

2- القدرة على تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على فائدتها. عندما يكبر الطفل يعلمه والداه عدم التعبير عن انفعالاته الأساسية، حيث يطلب منه الابتسام أمام الآخرين حتى لو كان يشعر بالحزن، والذهاب الى غرفته عندما يسيطر عليه الغضب، وبشكل تدريجي يتذوت الطفل هذه التحولات بين المشاعر والسلوك، فالطفل يبدأ بتعلم أن الانفعالات يمكن أن تكون منفصلة، أو مستقلة عن السلوك. والآباء أيضاً يعلمون أبناءهم استراتيجيات الضبط الانفعالي الأولية من خلال بعض المهمات مثل قم بالعد

من (1-10) عندما تشعر بالغضب، ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال الاندماج مع بعض الانفعالات وعدم الاندماج مع البعض الآخر في الوقت المناسب، فالغضب الشديد ضد الآخرين، أو ضد الظلم ربما تكون مفيدة من أجل التفكير في الموقف، ولكنه يكون أقل فائدة عندما يكون الانفعال في ذروته، وفي مثل هذا الموقف ينسحب الشخص الناضج انفعالياً من الموقف ويناقش الأمر بهدوء وبثقة مع نفسه، ويتسمد الفرد من هذا الموقف بصيره انفعالية تقدم له العون في عملية التفكير، وربما تعمل على إثارة الدافعية لديه، أو تزوده بطرق تمكنه من إثارة غضب الآخرين من اجل مواجهة الظلم، وبشكل عام فإن الانفعالات يجب فهمها دون مبالغة أو تحجيم لأهميتها.

3- القدرة على التأمل الواعي بالانفعالات من حيث علاقتها بالفرد وبالآخرين. عندما ينضج الفرد انفعالياً يبدأ ظهور التأملات الواعية للاستجابات الانفعالية، أو ما يسمى ما وراء الخبرة الانفعالية أو المزاجية Meta- experience of mood and emotion ، ومثال ذلك قول الفرد لنفسه أنا لا أفهم حقيقة مشاعري' أو هذه المشاعر تؤثر في نمط تفكيري'. مثل هذه الأفكار هي تأملات واعية للاستجابات الانفعالية على العكس من الادراكات البسيطة للمشاعر والأحاسيس، إن هذه القدرة تعتبر الجزء الأول من ما وراء الخبرة الانفعالية، والذي يسمى ما وراء التقويمMeta Evaluation ويقصد به مدى انتباه الفرد لمزاجه وكيفية رؤيته لحالته المزاجية من حيث وضوحها وتقبلها وتأثيرها عليه.

4- القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات السارة. إن الجزء الثاني لما وراء الخبرة الانفعالية هو ما وراء التنظيم Meta Regulation ويقصد به محاولة الفرد تحسين مزاجه السيئ وكبح مزاجه الجيد أو تجاهل الحالة المزاجية.

إن ما وراء الخبرة المزاجية يبدو أنها ترتبط بظواهر مهمة مثل: طول فترة تأثر الفرد بالصدمات. إن قوانين ما وراء الخبرة الانفعالية غير واضحة لغاية الآن، إلا أن من اهم خصائص ما وراء الخبرة الانفعالية، فهم الانفعالات بدون مبالغة أو التقليل من أهميتها (Mayer & Salovey, 1997). كما أن تنظيم الانفعالات لا يقتصر فقط على تنظيم الفرد لانفعالاته الذاتية، وإنما يتضمن أيضاً تنظيم انفعالات الآخرين، ومن الامثلة على ذلك اهتمام الفرد بملابسه وارتداء الأنيقة منها لتكوين انطباعات ايجابية عن نفسه لدى الآخرين (Salovey & Mayer, 1990).

* **نموذج جولمان:**

يرى "جولمان" أن الذكاء الانفعالي يتضمن خمسة مكونات رئيسية، وهي معرفة الانفعالات الذاتية، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والتعرف على انفعالات الآخرين، والتعامل مع الآخرين (Goleman, 1995).

عدل "جولمان" (Goleman, 1998) هذا التقسيم في كتابة المعنون "العمل بمعية الذكاء الانفعالي" (Working with emotional intelligence)، والذي يولي اهتماماً لتطبيقات الذكاء الانفعالي في الميدان المهني، حيث اصبح الذكاء الانفعالي يتألف من خمس وعشرين كفاءة، ويرى "جولمان" أن هذا الذكاء يتألف من خمس كفاءات رئيسية يتفرع من كل منها كفاءات فرعية على النحو التالي:

1- الوعي الذاتي: ويتألف من الوعي الانفعالي، والتقيم الدقيق للذات والثقة بالنفس.

2- التنظيم الذاتي: ويتألف من ضبط الذات، والشعور بالجدارة بالثقة، والضميرية Conscientiousness (الاحساس بالمسؤولية) والتكيف والمبادأة.

3- الدافعية: ويتألف من دافع الانجاز، والالتزام، والمبادأة والتفاؤل.

4- التقمص التعاطفي: ويتألف من فهم الآخرين، وتنمية الآخرين، والتوجه لخدمة الآخرين، والوعي السياسي أو التقرب من المسؤولين.

5- المهارات الاجتماعية: وتتألف من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات والقيادة، وبناء الروابط والتعاون والعمل الجماعي.

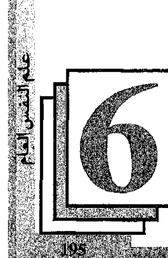
وقد اطلق "جولمان" على كفاءة الوعي الذاتي، وضبط الذات والدافعية اسم الكفاءة الشخصية، ويقصد بها الكفاءة التي تحدد كيفية تنظيمنا لأنفسنا، في حين أطلق اسم الكفاءة الاجتماعية - والتي يقصد بها الكفاءة التي تحدد كيفية إدارتنا لعلاقاتنا مع الآخرين - على كفاءة التعاطف وكفاءة المهارات الاجتماعية.

الفصل السادس

الدافعية

Motivation





الدافعية Motivation

تعريف الدافعية ووظائفها:

كلمة الدافعية مشتقة من الكلمة اللاتينية Movere وتشير إلى القوة المحركة للسلوك التي تمده بالطاقة (Westen,1996). الدافعية مفهوم افتراضي كالذكاء والشخصية، لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يستدل عليه من خلال الآثار التي يتركها على سلوك الإنسان الملاحظ، ومثال ذلك الطالب الجامعي الذي يكثر من تغيبه وتأخره عن محاضراته، وكثير التثاؤب والنظر إلى ساعته، وعادة ما يخرج من قاعة المحاضرة قبل مدرسه. مثل هذه السلوكات هي مؤشر على انخفاض مستوى الدفعية لديه، بل قد تكون مؤشراً على انعدامها. وعلى العكس من ذلك الطالب الملتزم بحضور محاضراته، ولا يتأخر عنها، ويكثر من طرح الأسئلة والاستفسارات داخل المحاضرة، ويطلب من مدرسه كتابة أبحاث لكي يعرضها أمام زملائه، ودائم الذهاب إلى المكتبة واستعارة الكتب المختلفة. إن مثل هذه السلوكات تشير إلى أن هذا الطالب يتمتع بدافعية عالية للتعلم.

إن الدافعية هي التي تدفع الفرد للتصرف والتفكير والشعور على صورة دون غيرها. فالسلوك المدفوع مستثار وموجه ومستدام، وبمعنى آخر تحرك الدافعية سلوكنا وتوجه نشاطاتنا، إنها المحرك الذي يحرك المركبة ويمدها بالطاقة وهي المقود الذي يوجهها، إذ إن الطاقة والتوجه يمثلان محور مفهوم الدافعية (الزق، 2006). وبناءً على ما تقدم تعرف الدافعية بأنها القوة التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف وتصونه وتحافظ عليه (Parson,2001) وتوقفه في نهاية المطاف (Taylor et al., 1982) . وإذا أمعنا النظر في هذا التعريف نجد أن الدافعية تؤدي ثلاث وظائف أساسية هي:

1- استثارة أو تحريك السلوك وتنشيطه بعد ما كان في حالة من الاستقرار أو الاتزان النسبي.

2- توجيه السلوك وجهة معينة دون غيرها، إذا ينتقي الفرد سلوكات دون غيرها لكي يشبع الدافع الذي ينتابه، أي تسبب له سلوك إقدام، وكذلك تبعد الفرد عن ممارسة سلوكات خطرة تهدد بقاءه وشعوره بالأمن، أي أن الدافعية تؤدي بالفرد إلى الإحجام وتجنب سلوكات ما.

3- تحافظ الدافعية على استدامة تنشيط سلوك الفرد طالما بقي مدفوعاً أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدافعية تعمل استمرارية ممارسة الفرد لسلوكات معينة إلى اللحظة التي يتم فيها إشباع الحاجة.

المناحي الأساسية في تفسير الدافعية

المنحى الارتقائي The Evolutionary Approach

يركز المنحى الارتقائي في تفسيره للدافعية على الغرائز، ويقصد بها نمط من السلوك بيولوجي فطري (غير متعلم) الذي يفترض أن يكون عاماً لدى الأجناس المختلفة (Santrock, 2003). أو هي أنماط ثابتة نسبياً من السلوك تصدر عن الإنسان والحيوان على حد سواء دونما حاجة إلى تعلم (Tinbergen, 1951). يلاحظ من خلال التعريفين السابقين استخدام كلمة نمط من السلوك، وذلك بهدف تمييز الغريزة عن المنعكسات التي تعد استجابة فطرية مفردة كالعطس وإغماض الجفن.

وقد أشار "مكدوجل" عام (1908) - وهو أحد تلاميذ داروين - أن كل السلوكات البشرية يكمن وراءها غرائز، فالاجتماعية وحب الاستطلاع والمشاكسة وتوكيد الذات كلها سلوكات فطرية تقبع خلفها غرائز. وفي الوقت نفسه أكد "فرويد" (1917) أن غريزة الحياة المتمثلة بالدافع الجنسي، وغريزة الموت المتمثلة بالدافع العدواني هما المحركان الأساسيان لسلوك الإنسان.

وتجدر الإشارة إلى أنه يؤخذ على منظري الغرائز أنهم أطلقوا أسماء على السلوكات، إلا أنهم لم يفسروها، فعندما نقول إن فلاناً لديه غريزة العدوان فإننا في هذه الحالة نطلق اسماً على هذا السلوك ولم نقم بتفسيره ومعرفة أسبابه لدى هذا الشخص، كما يؤخذ على نظرية الغرائز ضرورة وجود عدد لا متناهٍ من الغرائز لتفسير جوانب السلوك التي لا حصر لها. ورغم إضافة "مكدوجل" غرائز أخرى إلى قائمة الغرائز كغرائز الكتمان والتواضع والنظافة والغيرة، ظلت الحاجة تدعو إلى مزيد من الغرائز. علاوة على ذلك لم تدعم الدراسات الأنثروبولوجية فكرة أن الغريزة ذات طبيعة عالمية عامة، إذ لم توجد مثلاً العدوانية في بعض المجتمعات البدائية التي يعيش أفرادها ميالين للمسالمة، ثم إنه إذا أصبح تفسير السلوك الحيواني بالغرائز، فإنه لا يصح بالنسبة للإنسان، بفعل تميزه في بنية الجهاز العصبي والحياة الاجتماعية وما يترتب على ذلك من قدرة على المرونة في التصرف (الوقفي، 1998).

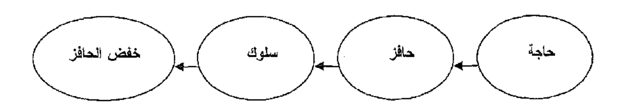
ومع كل ما تعرضت له نظرية الغرائز من نقد، ما زالت فكرة فطرية أنواع محددة من السلوك تحظى بقبول واسع لدى علماء النفس الارتقائي، فالطفل الرضيع مجهز بيولوجياً ببعض الغرائز الفطرية غير المتعلمة، مثل سلوك المص، ويتفق أيضاً معظم منظري التعلق على أن الطفل الرضيع لديه غريزة للتوجه نحو مقدم الرعاية.

وفي الوقت الحاضر عاد الاهتمام من جديد لدى علماء النفس الارتقائي بالأساس الارتقائي للدافعية، فدافعية الجنس والعدوان والإنجاز وغيرها من السلوكات تتجذر في تاريخنا الارتقائي (Buss, 2000). ولذلك إذا أظهر نوع ما درجة عالية من التنافسية فإن سبب ذلك أن التنافسية تزيد من فرص بقاء هذا النوع، وأن هذه التنافسية موروثة تنتقل من الأجداد إلى الآباء ثم إلى الأحفاد.

نظرية خفض الحافز Drive Reduction Theory

سيطرت هذه النظرية على الفكر السيكولوجي في الأربعينيات من القرن العشرين إثر أعمال عالم النفس التجريبي "هل" (Hull)، وقد ظهرت هذه النظرية لعدم

قناعة علماء النفس بنظرية الغرائز. يعرف الحافز (Drive)، بأنه حالة من الإثارة تنتج عن حالة فسيولوجية. والحاجة (Need)، هي حرمان أو نقص deprivation يستحث أو ينشط الحافز للتخلص أو تخفيض الحرمان أو النقص. ومثال ذلك عندما يحتاج جسم الإنسان للطعام، يثار لديه حافز الجوع والذي بدوره يدفع الفرد الجائع للقيام بسلوك لخفض الحافز وإشباع الحاجة وهو الأكل. انظر شكل (1–6).



الشكل رقم (1-6) نظرية خفض الحافز

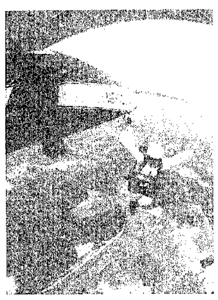
ويرى (هل) بأن الإنسان والحيوان على حد سواء تحركه حاجات بيولوجية كالطعام والشراب والجنس تسبب له حال من عدم الاتزان، وفي الوقت نفسه تتولد لديه حالة نفسية داخلية تستثير فيه رغبة في القيام بسلوك ما، عرفت باسم الحافز تعمل إلى إعادة العضوية إلى حالة الاتزان. وبناءً على ذلك يبدو واضحاً الفرق بين الحافز والحاجة رغم استخدام الكثير من المختصين لهما كمصطلحين مترادفين. فالحاجة تستخدم للإشارة إلى حالة فسيولوجية سببها حرمان الأنسجة من العناصر الضرورية لها، بينما يستخدم الحافز للإشارة إلى ما يترتب على الحاجة من نتائج نفسية، علاوة على ذلك يكون الحافز والحاجة – عادة وليس دائماً – مترابطان زمانياً بدرجة كبيرة. ومثال ذلك عندما يحتاج جسمك للطعام يثار لديك حافز الجوع، وبعد ساعة من تناولك للطعام قد تبقى تشعر بالجوع والحاجة إلى الطعام إلا أن حافز الجوع لديك قد خمد (استقر) .(Santrock, 2003)

ويعد مبدأ الاتزان الحيوي Homeostasis من المفاهيم الأساسية في نظرية خفض الحافز، إذ إن الهدف من خفض الحافز هو الوصول إلى حالة من الاتزان، فالجسم لديه نزعة للحفاظ على حالة ثابتة (اتزان)، فدرجة الحرارة ومستوى السكر في الدم ومستويات الكالسيوم والبوتاسيوم، هي حالات بيولوجية في أجسامنا يجب أن تكون ضمن مدى محدد وثابت، وأن أي انحراف عن هذه الحالات يثير في الجسم آلياً عمليات تهدف إلى استعادة الحالة الطبيعية، فنحن نرتجف عادة عندما نشعر بالبرد مما يساعد على رفع درجة الحرارة، وعندما ترتفع درجة الحرارة تفرز غدد التعرق العرق، مما يساعد على خفض درجة حرارة الجسم. وفي الوقت الحاضر يستخدم مبدأ الاتزان لتفسير اختلال التوازن البيولوجي والنفسي على حد سواء.

ورغم أن نظرية خفض الحافز نجحت في تفسير عدد لا متناه من السلوكات، إلا أنها تركت سلوكات أخرى دون تفسير، ومثال ذلك لماذا تبقى شابه لساعات متأخرة من الليل وهي تقرأ قصة جذابة رغم شعورها بالإنهاك؟ ولماذا لا يرفض بعض الأشخاص الحلويات بعد تناولهم وجبة دسمة مشبعة؟ إن مثل هذه السلوكات يبدو أنها مدفوعة بوجود مثيرات خارجية أو مكافآت تسمى المشوق Incentive أكثر من كونها مدفوعة بحاجة داخلية. إن هذه المشوقات على ما يبدو تتحكم بكثير من سلوكاتنا كما هو الحال لدى الفرد غير الجائع الذي تغريه رائحة طعام زكية، وفي مثل هذه الحالة فإن المثير الخارجي ينتج حالات تحفيزية وليس التخلص منها أو تخفيضها (Westen, 1996).

علاوة على ذلك يعتقد معظم علماء النفس أن نظرية خفض الحافز لم تقدم إطاراً نظرياً شاملاً لفهم الدافعية، لأن كثيراً من الناس يسلكون عادةً بطريقة يرفعون بها من الحافز (مستوى الاستثارة) أكثر من إنقاصه أو تخفيضه، وهذا ما سيتم الحديث عنه في نظرية الاستثارة.

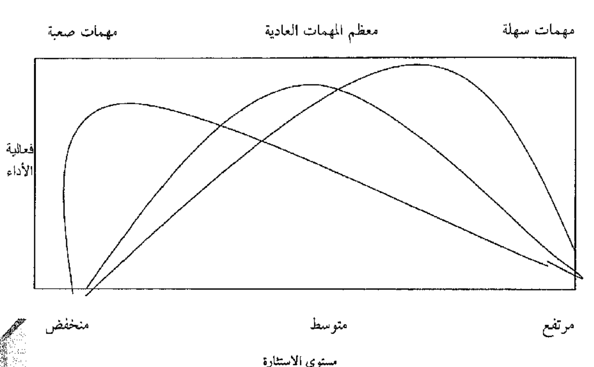
نظرية الاستثارة Arousal Theory :


دافع الاستثارة

وفقاً لنظرية الاستثارة يحاول كل فرد الحفاظ على مستوى محدد من الاستثارة والنشاط، فكما هو الحال في نظرية خفض الحافز، فإذا أصبح مستوى الاستثارة والنشاط مرتفعاً جداً فإننا نحاول تخفيضه، ولكن وفقاً لنظرية الاستثارة فالأمر معاكس تماماً، إذ إنه في حالة كان مستوى الاستثارة لدينا منخفضاً جداً، فإننا نحاول رفعه بالبحث عن الإثارة. (Feldman, 1996). ومن الأمثلة على ذلك ما نلاحظه لدى الأفراد الذين يستهوون ركوب المخاطر كتسلق قمم الجبال الشاهقة، وارتياد مناطق مجهولة وغيرها من السلوكات الخطرة، ويبدو أن الحياة ستصبح مملة من وجهة نظر هؤلاء الأشخاص دون مثل هذه المخاطر. ويقاس مستوى الاستثارة بالتعرف إلى النشاط الكهربائي للدماغ أو بفعالية القلب أو بالتوتر العضلي (Wright et al., 1995). وتكون الاستثارة في أعلى مستوى لها في مواقف الرعب والانفعال الشديد، وفي حالة الجوع والعطش والمفاجآت والعقاقير المنشطة، بينما تكون في أدنى مستوياتها في حالة النوم العميق (الوقفي، 1998).

ويتبادر إلى أذهاننا في هذه اللحظة السؤال التالي: هل يوجد مستوى مثالي من الاستثارة لتحقيق نتائج إيجابية في أدائنا؟ إن الإجابة على هذا السؤال قدمها عالما نفس من خلال قانون يحمل اسميهما، وهو قانون يركس ودودسون Yerkes – Dodson law الذي يشير إلى أن الأداء أفضل ما يكون تحت ظروف الإثارة المتوسطة مقارنة بالإثارة المرتفعة والإثارة المنخفضة. ويعزى ذلك إلى أن المستوى المنخفض من الإثارة يؤدي إلى الملل واللامبالاة، بينما يؤدي المستوى المرتفع إلى عدم قدرة الفرد على التركيز. وهذا ما يشعر به الطالب في حالة قلق الاختبار المرتفع، إذ يفقد القدرة على التركيز، ويفشل في

استرجاع المعلومات من الذاكرة. ومع ذلك يبدو أن هناك ظروفاً وحالات يكون فيها للإثارة المرتفعة والإثارة المنخفضة أثراً واضحاً في الأداء المثالي، هذه الظروف تتعلق بمدى صعوبة وسهولة المهمة التي يؤديها الفرد، إذ يبدو أن الأداء يكون أفضل عندما تكون المهمة عادية ويكون مستوى الإثارة متوسطاً، بينما يكون الأداء أفضل في حالة المهمة الصعبة ومستوى الإثارة المنخفض، وأفضل في حالة المهمة السهلة والإثارة المرتفعة. انظر الشكل (2-6).



شكل (2-6) مستوى الاستثارة والأداء

وقد أكدت نتائج الدراسات أن الأشخاص الذين يبحثون عن الاستثارة الحسية (Sensation Seeking) المرتفعة، مدفوعون نحو ألعاب رياضية، كتسلق الجبال، والنزول بالمظلات، وينجذبون نحو المهن التي تتضمن خبرات مثيرة مثل العمل في غرف الطوارئ، ومهنة رجل الإطفاء ومراقب المسارات الجوية (Air traffic control)،

ويبحثون عن متع مؤقتة في علاقاتهم الحميمة، ويمارسون نشاطات جنسية متنوعة مع أكثر من شخص، ويتعاطون العقاقير المحظورة، ويفرطون في شرب الكحول والتدخين مقارنة بالأشخاص ذوي الاستثارة الحسية المتدنية (Zuckerman, 2000).

الاتجاهات المعرفية Cognitive Approaches

بخلاف المنحى الارتقائي والمنحى البيولوجي اللذين ركزا على دور العوامل الوراثية والبيولوجية في تفسير الدافعية، بدأ الاتجاه المعرفي في تفسيره للدافعية بالاهتمام بأثر العوامل البيئية (Westen, 1996).

تركز الاتجاهات المعرفية أيضاً على دور الأفكار والتوقعات وفهم العالم، فهذا "بياجيه" يرى أن الإنسان تثار دافعيته عندما يدرك التناقضات بين المعلومات الجديدة ومعارفه ومعتقداته الموجودة سلفاً لديه. وهذا بالطبع يذكرنا بمفهوم عدم الاتزان Disequilibrium في نظرية "بياجيه" حول التطور المعرفي.

وهنالك نظرية التوقع – القيمة Expectancy -Value Theory، إذ تقول بوجود نوعين من المعرفة تحدد سلوكنا وهما توقعاتنا حول إمكانية تحقيق سلوكنا لأهدافنا المنشودة وقيمة هذه الأهداف بالنسبة لنا. ومثال ذلك أن مستوى دافعية الدراسة لدى طالب ما، تتوقف على توقعاته حول إمكانية حصوله على درجة جيدة، وعلى قيمة هذه الدرجة بالنسبة له، فإذا كانت التوقعات والقيمة مرتفعان ستكون دافعية الدراسة لديه مرتفعة، أما إذا كانت إحداهما منخفضة، فعلى الأرجح أن تكون دافعيته للدراسة منخفضة. وبمعنى آخر فإن الدافعية هي نتاج لتفاعل قوتين هما توقعات الفرد لبلوغ الهدف وقيمة هذا الهدف.

كما استخدم الباحثون المعرفيون مفهوم الأهداف Goals كتركيب دافعي، وهي عبارة عن نواتج مرغوبة تتأسس من خلال التفاعل الاجتماعي، كاختيار شريك الحياة أو الحصول على درجات مرتفعة (Cantor,1990). وبعضهم الآخر استخدم مبدأ الاتزان الحيوي Homeostat أو التشبيه بالثرموستات (Thermostat) (أداة أوتوماتيكية

تنظم الحرارة، فإذا ارتفعت درجات الحرارة في الثلاجة مثلاً أكثر من الدرجة المعيرة، يدور المحرك حتى تنخفض الدرجة إلى الدرجة المعيرة وعندها يتوقف المحرك عن العمل) لوصف الطريقة التي يضع بها الأفراد أهدافهم، ويراقبون تقدمهم نحو تحقيقها، ويعدلون أداءهم استجابة للتغذية الراجعة التي يحصلون عليها (Powers, 1973).

واستخدمت نظرية تأسيس الهدف Goal – Setting Theory بشكل كبير من قبل علماء النفس التنظيمي المهتمون بدافعية العمال (Locke & Latham, 1990). وتنص الفكرة الأساسية في هذه النظرية على أن الأهداف تنظم الكثير من سلوكياتنا وخصوصاً تلك المتعلقة بمهمات العمل (Locke, 1991).

ووفقاً لهذه النظرية يحدث الحد الأعلى للإنجاز إذا توافرت مجموعة من الشروط منها: التغذية الراجعة المستمرة حول تقدم الفرد نحو إنجاز الهدف، وإعتقاد الفرد بقدرته على إنجاز الهدف، وأن تكون أهدافه مرتفعة بما فيه الكفاية، وتوافر درجة مرتفعة من التعهد أو الالتزام بتحقيق الهدف. فالأهداف دون توافر تغذية راجعة سيكون لها قيمة دافعية متدنية، لأن الفرد في مثل هذه الحالة لن يعرف هل هو ناجح في عمله أم لا، علاوة على ذلك لن يعرف متى يكون بحاجة ماسة للعمل الجاد وبذل الجهد، كما أنه في حالة الهدف المتدني يفقد دافعية العمل حالما يتحقق الهدف. أما الالتزام فينشأ في مجال العمل عن مدى اهتمام رؤساء العمل بهذه الأهداف، وعن المكافآت والمعاقبات المرتبطة بإنجاز هذه الأهداف.

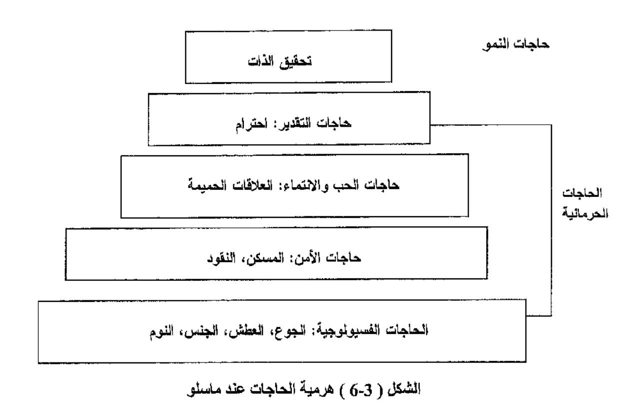
وقد ميزت النظريات المعرفية في الدافعية بين الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التي تجعلنا ننهمك في الأعمال والنشاطات بهدف الاستمتاع بها، وليس بهدف المكافآت المادية التي تقدم لنا. وبمعنى آخر إنها الدافعية التي تتأسس بناءً على حب الاستطلاع والفضول، والتحدي والجهد والمسؤولية الذاتية Self - determination (إحساس الفرد بقدرته على اختيار مسارات حياته وضبطها).

والدافعيــة الخارجيــة Ixtrinsic Motivation الـتي تـدفعنا للعمـل مـن أجـل الحصول على المكافـآت (Feldman, 1996). وبمعنـى آخـر هـي الدافعيـة الـتي تتـضمن حوافز خارجية كالمكافآت وتجنب المعاقبات. ومثال ذلك قد يدرس أحد الطلبة بجد على امتحانه لكي يحصل على درجات مرتفعة، ولكي يتجنب نقـد وعـدم استحـسان والديـه (دافعية خارجية)، بينما يدرسن طالب آخر على امتحانه بجد لكي ينجز أعمالـه بدرجـة عالية من الإتقان. وقد أكدت الدراسات أن للدافعية الداخليـة نـواتج ايجابيـة أكثـر مـن الدافعية الخارجية، إذ تجعل الفرد ميالاً للمثـابرة والتـصميم والعمـل الجـاد، وتـؤدي إلى أعمال ذات جودة عالية (Harackeiwicz, Elliot& 1993)، وتـؤدي أيـضاً إلى الـسلوك الكفؤ والإتقان وتحسن الأداء والإبداعية وتقدير الذات، وأصحابها أكثر اهتماماً وثقة بما يقومون به مقارنة بأصحاب الدافعية الخارجية (Deci, 1992). وقد ذهـب بعـض علمـاء النفس إلى أبعد من ذلك إذ صرحوا بأن المكافآت الخارجية للسلوك المرغـوب تـؤدي إلى تناقص الدافعية الداخلية وزيادة الدافعية الخارجية (Leeper & Greene, 1976). ويؤكد بعضـهم أن الأشخاص ذوي النجاحات المتميزة لـديهم كـلا شـكلي الدافعيـة: الدافعيـة الداخلية (معايير شخصية مرتفعة للإنجـاز والتركيـز علـى الجهـد الشخـصي) والدافعيـة الخارجية (درجات مرتفعة من التنافس). (Santrock, 2003)

هرمية ماسلو للحاجات الإنسانية: Maslow's Hierarchy of Human Needs

يعتقد "ماسلو" بوجـود هرميـة (Hierarchy) للحاجـات، هـذه الحاجـات متباينـة حسب مستوياتها في الأهمية، فبعضها يبقى غير مهم إلى حد ما، ولا تمثـل مـصدر إثـارة للإنسان إلا بعد أن يتوفر للبعض الآخر منها الحد الأدنى من الإشباع، إذ يتوجـب علـى الإنسان إشباع الحاجات الدنيا في الهرم قبل إشـباع الحاجـات العليـا، فالـشخص الجـائع نادراً ما يهتم بالبحث عن الحب أو الكفاءة والإنجاز لكي يحصل على احـترام الآخـرين. مضيفاً بأن بعض الحاجات شديدة الإلحاح على الفرد لكونها ضـرورية للمحافظـة علـى بقاء الإنسان، فهي تشحن الشخص وتوجه سلوكه حتى يتم إشباعها. وحالما يـتم إشـباع

هذه الحاجات فإن الحاجات الأقل إلحاحاً تبدأ بالتأثير على سلوك الفرد، وهكذا صعوداً باتجاه قمة الهرم. ويوضح الشكل (3-6) ترتيب هذه الحاجات حسب أهميتها وتسلسل ظهورها.



الشكل (3-6) هرمية الحاجات عند ماسلو

الحاجات الفسيولوجية Physiological needs تشمل هذه الحاجات على ما هو ضروري للحفاظ على بقاء الإنسان، لذلك تسمى بحاجات البقاء. وتتضمن الحاجة للطعام والماء والجنس والتخلص من الفضلات والنوم. وحالما يتم إشباع هذه الحاجات تظهر المجموعة الثانية من الحاجات وتبدأ سيطرتها وإلحاحها على سلوك الفرد وتوجيهه.

حاجات الأمن Safety needs:

تهدف هذه الحاجات إلى التخلص من الخوف والقلق والتهديد بكافة أشكاله، لذا تتضمن هذه الحاجات ادخار النقود "خبي قرشك الأبيض ليومك الأسود"، وبوليصات التأمين على الحياة، والحصول على مهنة مناسبة أو درجة وظيفية أعلى.

حاجات الحب والانتماء: Love and Belongingness

تظهر هذه الحاجات كقوى محركة لسلوك الإنسان بعدما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن، وتتمثل في رغبة الإنسان بتشكيل علاقات اجتماعية حميمة مع الآخرين، أو الانتماء إلى جماعات معينة، ويتم إشباع هذه الحاجات عادة من خلال الزواج والانتماء إلى الأحزاب والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

حاجات التقدير Esteem needs

تبدأ حاجات التقدير سواء تقدير الذات (احترام الذات) أو تقدير الآخرين (احترام الآخرين للفرد) بالسيطرة على سلوك الفرد وتوجيهه، عندما يتحقق إشباع حاجات الحب والانتماء، إذ تتراجع هذه الحاجات إلى الوراء ممهدة الطريق أمام حاجات التقدير لكي تمارس سيطرتها على سلوك الفرد. وتتمثل هذه الحاجات برغبة الإنسان في إتقان الخبرات والتفوق والإنجاز، إذ يتوقف احترام الذات واحترام الآخرين عادةً على كفاية الفرد وإنجازه، كما تتمثل في رغبة الإنسان في الحصول على المكانة الاجتماعية والشهرة.

حاجات تحقيق الذات: Self- actualization

وتشمل استغلال الفرد لكافة طاقاته وإمكاناتها إلى أقصى درجة ممكنة، أي أن يكون الفرد ما يريد أن يكون عليه. أو أن يكون فرداً متكاملاً بمعنى الكلمة. ويعتقد "ماسلو" أن الإنسان يكافح بغية تحقيقه لذاته فهو الهدف الأسمى للإنسان. ويتحقق هذا الهدف من خلال مجموعة مختلفة من الحاجات تسمى الحاجات التكوينية Being needs،

أو قيم الكينونة Being. Values ، أو حاجات ما وراء الدافعية Metamotivation، وتتمثل في حب الجمال والصدق والحق والفضيلة والخير والعدل والاستقامة.

وقد ميز "ماسلو" بين حاجات النقص Deficiency motives وحاجات النمو Being Motives. تتضمن حاجات النقص الحاجات الأربع الأولى في هرمية ماسلو وهي (الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن وحاجات الحب والانتماء وحاجات التقدير)، إذ تهتم هذه الحاجات بالنقص أو القصور داخل الكائن والذي يشبع من خلال الموضوعات الخارجية والأشخاص المناسبين، ويعد هذا النقص شائعاً لدى كل البشر. أما حاجات النمو (تحقيق الذات) فهي مستقلة نسبياً عن البيئة الخارجية ومتصلة بالفرد وتتضمن ما يزيد سعادة الآخرين كمنح الحب للغير دون أنانية، وتطوير الإمكانات الداخلية. وبناءً على ذلك يمكن القول، إن الإنسان يحاول خفض دوافع النقص بينما يحاول زيادة دوافع النمو. ورغم أن حاجات النقص هامة جداً للحفاظ على حياة أو بقاء الإنسان، إلا أن حاجات النمو تميل إلى إظهار مستوى أكثر سواء وأكثر إرضاء للذات، إذ إن إشباع حاجات النقص يجنبنا المرض، بينما تؤدي حاجات النمو إلى الصحة الإيجابية، وبمعنى آخر تعكس الدرجات المرتفعة من الصحة النفسية فالتعريف الحديث للصحة النفسية لا يتمثل في خلو الإنسان من المرض بل يتعداه فهو يشمل إظهار نقاط وسمات إيجابية في شخصية الفرد.

كما أكد "ماسلو" أنه ضمن هرمية الحاجات تحكم الدوافع فيه علاقة ديناميكية أساسية، وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربع (الحاجات الحرمانية) أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية من الهرم (الحاجات النمائية). ويقصد بالعلاقة الديناميكية أنه على الرغم من أن الحاجات الفسيولوجية تقع في قاعدة الهرم، أي أنها الأقوى من حيث درجة إلحاحها على الفرد لكي يشبعها قبل غيرها، مع ذلك فإن الحاجات التي تقع في أعلى الهرم قد تطغى على سلوك الفرد طغيان الحاجات الفسيولوجية رغم عدم إشباعها. ويعزى ذلك إلى أن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى أن

تطغى هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم، أي أن الحرمـان الشديد من حاجة ما يؤدي بها إلى أن تسيطر على الفـرد حتـى ولـو لم تكـن الحاجـات الأدنى مستوى منها مشبعة.

تصنيف الدوافع:

تصنف الدوافع بعدة طرق، استناداً لوجهات نظر العلمـاء المختلفـة ومـن هـذه التصنيفات:

الدوافع الفسيولوجية: الجوع، والعطش، والجنس.

الدوافع المتعلقة بالآخرين: الانتماء، والأمومة، والجنس.

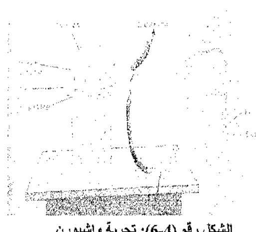
دوافع الكفاية الذاتية: دافع الإنجاز أو التحصيل، والتملك، والسيطرة على المحيط.

وسيتم الحديث عن دافع واحد كمثال على هذا التصنيف وهي: دافـع للجـوع، ودافع الإنجاز، ودافع الانتماء.

دافع الجوع :

الجوع دافع بيولوجي قوي، ذو وظيفة هامة تتجلى في الحفاظ على بقاء الإنـسان واستمراريته. وتشير الدراسات إلى أن الحرمان الشديد مـن الطعـام يطغـى علـى سـلوك الإنسان بشكل واضـح أثنـاء اليقظـة وحتـى أثنـاء النـوم، إذ إن أحـلام الفـرد تـصطبغ بالحرمان من الأكل (عدسن وتوق، 1992). إن تناول الطعام يمد الكبـد بالـسكر فيقـوم بتخزينه وإطلاقه في الدم لكي يزود الجسم بالطاقة اللازمة للحركة والنشاط، وإذا استمر الإنسان دون أكل لفترة طويلة يقوم الكبد بإطلاق كمية من مخـزون الـسكر في الـدم، إلا أن هذا الأمر لا يستمر طويلاً، إذ ينفذ مخزون السكر في الكبد وعندها تظهـر الحاجـة إلى سلوك الأكل. إن السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو ما الذي يجعلنـا نـشعر بـالجوع؟ إن الإجابة الأولية على هذا السؤال ببساطة هي المعـدة الفارغـة، إذ أكـدت ذلـك الدراسـة الكلاسيكية التي أجرها كـانون وواشـبورن (Cannon & Washburn, 1992)، حيـث تم

حرمان "واشبورن" من الطعام في أيام التجربة، وإدخال أنبوب مطاطي في المريء، وفي نهاية الأنبوب وضع بالون صغير في معدته ليسجل التغير في الضغط عندما تنقبض أو تتقلص جدران المعدة انظر شكل (4-6). أقر واشبورن عن حدوث قرصات المعدة باتساق في نهاية كل انقباض للمعدة ، وبمعنى آخر أن منبهات الجوع تنبعث من المعدة إلى الدماغ على شكل قرصات مؤلمة مصحوبة بالشعور بالضعف فتؤشر للدماغ على نفاذ مخزون السكر وضرورة الحصول على الطعام. وقد أكدت نتائج دراسات أخرى بساطة هذا التفسير، إذ إن الأفراد الذين تم إزالة معدتهم نتيجة لمرض السرطان ظلوا يشعرون بالجوع رغم عدم وجود معدتهم، مما يدلل على قصور في تفسير الشعور بالجوع استناداً إلى قرصات المعدة.



الشكل رقم (4-6): تجربة واشبورن

ويبدو أن التغيرات في كيميائية الدم هي عامل هام في ضبط سلوك الأكل، إذ أظهرت التجارب أنه في حالة حقن الجلوكوز (نوع من السكر) في الدم يكبت سلوك الأكل لديها، إذ ينخفض دافع الجوع لديها، ومن جهة أخرى تأكل الحيوانات بشراهة وتصاب بالسمنة المفرطة في حال تم حقنها بالأنسولين (Rodin, 1985).

وللدماغ دور حاسم أيضاً في سلوك الأكل، ويعد المهاد Hypothalamus مسؤولاً مباشراً عن مراقبة تغيرات كيمائية الدم المرتبطة بسلوك الأكل، إذ يلعب دوراً هاماً في عمليات الاتزان الحيوي ومن ضمنها دافع الجوع (Westen, 1996). وقد اعتقد علماء النفس لسنوات عديدة أن المسؤول عن بدء سلوك الأكل هو طرف المهاد Lateral Hypothalamus، أما البطين المتوسط للمهاد Ventromedial Hypothalamus فهو المسؤول عن الإحساس بالشبع وكبت سلوك الأكل. وقد بني هذا الاستنتاج على إثارة

جزئي المهاد كهربائياً أو إحداث تخريب أو تلف بهما. فإتلاف طرف المهاد في تجارب أجريت على الحيوانات أدى إلى انخفاض سلوك الأكل وأحياناً إلى الموت جوعاً، وعلى العكس من ذلك حدث عندما تمّ إتلاف البطن المتوسط للمهاد، إذ لم تتوقف الحيوانات عن الأكل وأدى ذلك إلى السمنة المفرطة (Hernandez & Hoevel, 1989). وقد توصل العلماء إلى نفس النتيجة عندما تم إثارة هذين الجزأين كهربائياً، إذ أدت إثارة طرف المهاد إلى استمرار الحيوان في الأكل رغم حالة الشبع لديه، وكف سلوك الأكل لدى الحيوان عندما تم إثارة البطن المتوسط للمهاد حتى عندما كان الحيوان مهدداً بالموت جوعاً. وقد أكدت الدراسات الحالية دور جانب المهاد في سلوك الأكل والجوع (Berridge & Valenstein, 1991)، إلا أن دور البطن المتوسط للمهاد أقل وضوحاً، إذ يبدو أن للدماغ ميكانزمات متعددة لكبت سلوك الأكل (Rowland, 1991).



الشكل رقم (5-6): إتلاف البطن المتوسط للمهاد والسمنة المفرطة

ويبدو أن لدرجة حرارة الجسم وخصوصاً الدماغ تأثيراً في سلوك الأكل، إذ إن طرف المهاد يستجيب بشكل أكبر عند انخفاض درجة حرارة الدماغ، وأن البطن المتوسط للمهاد يستجيب بشكل أكبر عند زيادة درجة الحرارة، ويعزى إلى ذلك تناولنا للطعام في الشتاء أكثر من تناولنا له في الصيف. كما أن للعوامل الخارجية والمعرفية والموقف الاجتماعي علاقة بدافع الجوع، فمنظر الطعام ورائحته وشكله، عوامل قد تسهم في الإقبال على الطعام بنهم وشراهة، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات، فالناس السمان جداً أكثر استجابة للمثيرات الخارجية مقارنة بالناس العاديين الذين يتأثرون بالمثيرات الداخلية (قرصات المعدة وانخفاض نسبة السكر في الدم). فالأفراد السمان يأكلون على

معدة مليئة بنفس المقدار من الأكل على معدة فارغة، كما أن الناس يأكلون عادة في صحبة الجماعة بشكل أكبر مما يأكلون فرادى (عدس وتوق ، 1992؛ العلاونة، 2004).

الحاجة إلى الانتماء: Needs for Affilation

يمتلك بني البشر عدداً من الحاجات البينشخصية التي عادة ما تكون متداخلة، ويعد تعلق الطفل بمقدم الرعاية الشكل المبكر لهذه العلاقات، إذ تعرف دافعية التعلق Attachment Motivation بأنها الرغبة بالقرب الجسمي والنفسي من شخص، مما يشعر الفرد من خلالها بالطمأنينة والراحة ويختبر مشاعر إيجابية في حضور هذا الشخص. ويشكل دافع التعلق الأساس للعديد من مظاهر الحب لدى الراشدين. وهناك الحاجة إلى المودة Intimacy ، وهي شكل محدد من الحميمية تمتاز بكشف الذات والدفء والرعاية المتبادلة أو الاهتمام المتبادل. ويتم عادة إشباع حاجات المودة من خلال علاقات تعلق الراشدين والصداقات العميقة.

الدافع الاجتماعي الآخر هو الحاجة إلى الانتماء Need For affilation ويقصد به الميل إلى بناء علاقات ودية مع الأشخاص الآخرين والمحافظة عليها (Feldman, 1996). إن كل فرد لديه الحاجة للانتماء، إلا أن شدة هذه الحاجة تختلف من فرد إلى آخر، فبعضنا لديه حاجة قوية للانتماء ويحاول دائماً أن يبقى محاطاً بالأصدقاء والمحبين، ويشعر بفقدان شيئاً مهماً في حياته في حال لم يتواجد هؤلاء الأصدقاء والمحبين من حوله، وبعضنا لا تكون لديه هذه الحاجة القوية للانتماء فلا نشعر بالعزلة إذا لم يكن أصدقاؤنا حولنا معظم الوقت، ولا نشعر بالهم والقلق إذا لم نجد شخص نحبه (Santrock, 2003).

وقد أكدت الدراسات أن أصحاب الحاجة القوية للانتماء كتبوا قصصاً في اختبار تفهم الموضوع تركزت على الرغبة في المحافظة على صداقاتهم، وأظهرت أيضاً مخاوف تتعلق برفضهم من قبل أصدقائهم (Feldman, 1996)، وهم أيضاً حساسون في علاقاتهم مع الآخرين، ويرغبون قضاء معظم وقتهم مع أصدقائهم. ويبدو أن النوع

الاجتماعي (جنس الإنسان) أكثر أهمية من الحاجة للانتماء في تحديد طول الوقت الذي يقضيه الفرد مع أصدقائه، إذ كشفت نتائج دراسة أن الإناث – بصرف النظر عن الحاجة للانتماء – قضين وقتاً أطول مع صديقاتهن، ووقتاً أقل لوحدهن مقارنة بالطلاب الذكور (Wong & Csikszentmihlyi,1991).

العوامل المؤثرة في الحاجة للانتماء:

حدد علماء النفس الاجتماعي أسباباً متعددة للحاجة إلى الانتماء نوجزها فيما يلي:

1- **نظرية المقارنة الاجتماعية Social Comparison Theory**: تفترض هذه النظرية بأن الناس يقيمون أفكارهم وأفعالهم بمقارنتها بأفكار وسلوكات الآخرين. ويعتقد فستنجر (Festinger, 1954) بأننا لدينا حاجة قوية لوجهات نظر دقيقة حول عالمنا الاجتماعي وحول أنفسنا على حد سواء. إذ تستخدم المعلومات التي تزودنا بها المقارنات الاجتماعية في تقييم ذواتنا، ويضيف "فستنجر" بأن المقارنات الاجتماعية أكثر احتمالية للظهور عندما نكون في حالة من عدم اليقين أو الشك المتعلق بذواتنا. وأننا نفضل مقارنة أنفسنا بمن يشبهوننا، لأن المعلومات التي نحصل عليها من هذه المقارنة تساعدنا على أن نفهم ذواتنا وخططنا المستقبلية بشكل أفضل (Franzoi, 2000).

2- **نظرية المقايضة الاجتماعية Social Exchange Theory**: وتشير إلى أننا نبحث عن العلاقات الاجتماعية ونحافظ على استمراريتها وديمومتها في حال كانت المكافآت الناتجة عنها تتجاوز أو تتخطى الكلفة أو الثمن أو الخسارة Costs، ونحن أيضاً نتجنب أو نقطع العلاقات عندما تكون تكلفتها أكبر مما قد يترتب عليها من مكافآت (Berscheid & Lopes, 1997). إن الافتراض الذي بنيت عليه هذه النظرية هو أن الناس يبحثون عن المتعة Hedonsists وينشدون أعلى مستوى من اللذة ويخفضون الألم إلى أدنى مستوى. وبناءً على هذا الافتراض فإن أكثر الناس جاذبية لنا هم الأفضل في تقديم المكافآت لنا (Franzoi, 2000).

3- المنحى الارتقائي Evolutionary Perspective: يفترض هذا المنحنى أن الميل للبحث عن الآخرين وتشكيل الصداقات والعلاقات الحميمة هو سمة موروثة تساعدنا في البقاء والتكاثر.

4- الفروق في الشخصية Personality Differences: توجد مؤشرات لدى عامة الناس والعلماء على حد سواء، بأننا نختلف في دافعيتنا للبحث عن التواصل الاجتماعي (Wong & Csikzsentmihalyi, 1991) فالأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للانتماء نشيطون جداً في سعيهم للتواصل الاجتماعي، ولا يحبون أن يبقوا وحدهم ويبحثون في تفاعلاتهم الاجتماعية عن الاستحسان ويتجنبون الصراع والنزاع (Stewart & Chester, 1982)، وهم أقل تنافسية في علاقاتهم، ولا يتحدثون سلبياً عن الآخرين (McClelland et al., 1982)، بينما لا يستجيب ذوو الحاجة المنخفضة للانتماء بسلبية عندما لا تصبح تفاعلاتهم الاجتماعية أقل مبعثاً للمكافآت. (Hill, 1991). ويبدو أيضاً أن الحاجة للانتماء تخضع لمبدأ الاتزان، فنحن نسعى للمحافظة على مدى مثالي من التواصل الاجتماعي، إلا أن ما هو مثالي يختلف من فرد لآخر، فالأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للانتماء يمتلكون ببساطة مدى انتماء مرتفع مقارنة بذوي الحاجة المنخفضة للانتماء. وبناءً على هذا المبدأ إذا انحرف لدينا مدى الانتماء الأمثل، فإننا نعيد تأسيسه من جديد. ولذلك فإن المبالغة في التواصل الاجتماعي تؤدي بنا إلى العزلة، بينما تؤدي بنا العزلة المبالغ فيها إلى السعي نحو الانتماء.

دافعية الإنجاز Achievement Motivation

يختلف الأفراد فيما بينهم في دافعية الإنجاز فبعضهم مدفوع بدرجة عالية للنجاح ويبذل جهوداً مضنية ويكافح من أجل التفوق، وبعضهم الآخر غير مدفوع للنجاح ولا يبذل الجهود لكي يحقق إنجازات معينة. تعرف دافعية الإنجاز بأنها رغبة عامة لتحقيق الأهداف التي تتطلب درجة ما من المهارة (الزق، 2006). أو هي الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل (توق وعدس، 1992). ويعرفها سانتروك (Santrock, 2003) بأنها الرغبة بإنجاز شيء ما، ضمن معايير ممتازة وبذل الجهد من أجله، أما وستن (Westen,1996) فيعرفها بأنها الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح وتجنب الفشل. أما فلدمان (Feldman, 1996) فيرى بأن دافعية الإنجاز هي سمة متعلمة مستقرة (Stable) يتم إشباعها بإنجاز مستوى من التفوق والنضال من أجله.

ويرى الوقفي (1998) بأن دافعية الإنجاز سمة عامة يتسم بها بنو البشر بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم، إذ يتباهى الأطفال والحكام ورجال الأعمال والسياسة وأصحاب المهن عادة بإنجازاتهم ويتفاخرون بها ودائمي الحديث عنها.

ويمتاز الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بالعمل الجاد، والمثابرة والإصرار على تحقيق أهدافهم ويفتخرون بإنجازاتهم عندما ينجحون. (Atkinson, 1977). ويعزون عادة نجاحاتهم السابقة إلى قدراتهم، وفشلهم إلى عوامل وقوى تقع خارج نطاق سيطرتهم الذي بدوره يرتقي بثقتهم بأنفسهم وإصرارهم على مواجهة التحديات والصعوبات (Weiner, 1974; Meece et al., 1990)، ويختارون المواقف التي تنطوي على معايير تنافسية – نقود، درجات، كسب لعبه معينة – ويثبتون أنفسهم بنجاح. ويتجنبون المواقف التي يسهل النجاح فيها والتي لا تنطوي على تحدي (تنطوي على مجازفة قليلة)، ويتجنبون أيضاً المهمات غير مضمونة النجاح (تنطوي على مجازفة كبيرة جداً)، ويختارون المهمات متوسطة الصعوبة (مهام متحدية لقواهم ولكنها واقعية) (Feldman, 1996). ويفضلون أن يحصلوا على تغذية راجعة من مصادر دقيقة وقاسية

لا من مصدر صديق قليل الكفاءة، ويفضلون مواجهة المشاكل عوضاً عن طلب المساعدة لحلها، وأن رغبتهم في تحقيق معايير مرتفعة من الأداء والتميز أكبر من رغبتهم في الشهرة والحظ واعتلاء المراكز المرموقة، وأقل انصياعاً للضغوط الاجتماعية. ورغم ذلك كله فهم عرضة للتوتر ويعانون اضطرابات سيكوماتية كالقرحة والصداع. (الوقفي، 1998).

أما الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المنخفضة فهم مدفوعون أساساً بالرغبة لتجنب الفشل، ونتيجة لذلك يختارون المهام السهلة، أو يختارون المهام الصعبة جداً والتي يفشل بها معظم الناس، إذ لا يكون فيها للفشل تضمينات سلبية Negative Implications. كما أن الأفراد المدفوعون لتجنب الفشل بدرجة كبيرة ينأون بأنفسهم عن المهمات متوسطة الصعوبة التي يحتمل أن يفشلوا بها، بينما ينجح الآخرون في إنجازها (Sorrention, Hewitt, & Raso –Knott,1992). أما نتائج دافعية الإنجاز فهي عموماً إيجابية فالأفراد ذوو الدافعية المرتفعة أكثر احتمالاً لدخول الجامعات والحصول على درجات مرتفعة والتي ترتبط بدورها بنوع المهن التي سيشغلها الإنسان في المستقبل مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة (Atkinson & Raynor, 1974)، كما ترتبط دافعية الإنجاز المرتفعة بالنجاح الاقتصادي والمهني. (McClelland, 1985).

قياس دافعية الإنجاز Measuring Achievement Motivation

يعد اختبار تفهم الموضوع (TAT) Thematic Apperception Test أشهر التكنيكات المستخدمة لقياس دافعية الإنجاز، إذ يتكون هذا الاختبار من مجموعة من الصور الغامضة، يتم عرضها على المفحوصين ويطلب منهم كتابة قصة عن كل صورة تصف ما الذي حدث؟ وما الذي أدى إلى هذا الموقف؟ وما الذي يفكر به أبطال القصة أو ينوون القيام به؟ وما الذي سيحدث لاحقاً؟ بعد ذلك يتم التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز باستخدام نظام تصحيح معياري، ومثال ذلك أن الشخص الذي كتب قصة تتضمن (بطل هذه القصة يكافح من أجل التفوق على خصمه، يدرس لكي يكون أداؤه

جيداً على مهمة ما، يعمل بجد لكي يحصل على ترقيه) يظهر درجة عالية غير عادية من الاهتمام بالإنجاز الذي يعد مؤشراً قوياً نسبياً على الحاجة للإنجاز (Feldman,1996).

ويفترض "ماكيلاند" أحد كبار المشتغلين في ميدان دافعية الإنجاز أن الأشخاص الذين تزخر قصصهم كثيراً فيما يتعلق بالإنجاز، يمتازون بالطموح والمنافسة والاستقلالية والمثابرة وتحمل المصاعب ومهاجمة المشكلات، وأن الإناث أقل اندفاعاً للتفوق في الإنجاز في الميدان المهني والعمل (McClelland (et al., 1958). ومما يثير للدهشة ما توصلت إليه هورنر (Horner,1972) وهو وجود دافع قوي لدى الإناث لتجنب النجاح، إذ إن النجاح المهني ليس من السمات الأنثوية المستحبة. وتعزو "هورنر" ذلك أن الإناث ربما يدركن النجاح المهني على أنه سبيل للفشل الأنثوي.

دافعية الإنجاز الأكاديمي Academic Achievement motivation

تعد دافعية الإنجاز الأكاديمي Academic Achievement Motivation شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز التي يكون التركيز فيها على المهام والنشاطات الأكاديمية، وتعرف بأنها: التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أم الجامعة أم في مجالات أخرى، أو الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية. (الديب، 1990). ويعرفها جوتفريد (Gottfried, 1985) بأنها الاستمتاع بالتعلم الذي يتميز بالتوجه نحو النبوغ وحب الاستطلاع والمثابرة، والتولد الداخلي للمهمة، وتعلم التحدي في المهام الصعبة جداً. ويرى قطامي (1993) أن دافعية الإنجاز الأكاديمي تلعب دوراً حيوياً في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية، وتوجيه سلوكاته التعليمية وتعزيزه واستمراره وتجعله أكثر نشاطاً وحيوياً وتفاعلاً في المواقف الصفية.

العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الأكاديمي:

حدد علماء النفس التربوي عدداً من العوامل المسؤولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم مثل: معتقدات الطلبة حو كفايتهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحوها أثناء تعلمهم، وقيمهم الأكاديمية (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998)، وفيما يلي وصف مختصر لثلاث نظريات ارتكزت في تفسيرها لدافعية الإنجاز الأكاديمي على هذه العوامل وهي:

1- نظرية الفعالة الذاتية Self- Efficacy Theory:

يقصد بالفعالية الذاتية معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهمات التي يتعامل معها. وترتبط هذه المعتقدات بالسلوكيات المرتبطة بالإنجاز مثل معالجة المعلومات، والأداء الانجازي، والدافعية، وتقدير الذات، واختيار النشاطات (Bandura, 1997).

تعد الفعالية الذاتية مفهوماً مركزياً في نظرية باندورا (Bandura) في التعلم المعرفي الاجتماعي، فهي وسيط معرفي للسلوك، إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سيبذله الفرد، ودرجة المثابرة التي سيبديها في مواجهة المشكلات، والصعوبات التي تعترضه، وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها باعتبارها فرصة للتعلم أم تهديداً.

وبناءً على ذلك يمكن القول أن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر احتمالاً لتنظيم ذواتهم ويوصفون بأنهم متعلمون استراتيجيون وما وراء معرفيين (Seifert, 2004)، وأكثر إظهاراً للسلوكات الاتقانية (Deweck & Leggett, 1988)، وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والتحديات، (Bandura, 1993). وعلى العكس من ذلك يتجنب الطلبة ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة المهمات الصعبة، ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات Ego- Performance- oriented manner، وبمعنى آخر يركزون على كيفية حكم الآخرين عليهم، وهم تواقون للظهور كأفراد أذكياء، ويتجنبون

وصفهم كأفراد غير مؤهلين، ولا يعتمدون في تقييم أدائهم على الجهد المبذول وإنما على النتيجة النهائية لذلك الجهد.

آثار الفعالية الذاتية في السلوك:

1- اختيار النشاطات **Choice of Activities**: يختار الأفراد المهمـات والنـشاطات الـتي يعتقدون أنهم سوف ينجحون بها، ويتجنبون المهمات والنشاطات الـتي تـزداد احتماليـة فشلهم بها. ومثـال ذلـك الطلبـة الـذين يثقـون بكفـاءتهم في مـادة الرياضـيات تـزداد احتماليـة تـسجيلهم في مـساقات الرياضـيات في الجامعـة مقارنـة بالطلبـة ذوي الكفـاءة المتدنية (Ormrod, 1995).

1- التعلم والإنجاز **Learning and Achievement**: يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفعالية الذاتية إلى التعلم والإنجاز أكثر مـن نظـرائهم ذوي الإحـساس المنخفض بالفعالية الذاتية بالرغم من امتلاكهم لنفس مستويات القدرة، وبمعنى آخر إذا كان لدينا مجموعة من الطلبة يتشابهون في مستوى قدرتهم، فإن الطلبـة الذي يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز مهمة ما، هم أكثر احتمـالاً لإنجازهـا بنجـاح مقارنة بالطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم إنجازها.

2- الجهـد المبـذول والإصـرار **Effort and Persistance**: يميـل الأفـراد ذوو الإحساس المرتفـع بالفاعليـة الذاتيـة إلى بـذل جهـد كـبير في محـاولتهم لإنجـاز مهمات معينة. وهم كذلك أكثر إصراراً (مثال: سوف أحاول.. يجب أن أحاول مـرة أخـرى...) عنـدما يواجهـون عقبـات تعيـق نجـاحهم، أمـا الأفـراد ذوو الإحساس المنخفض بالفعالية الذاتيـة، فـسوف يبـذلون جهـود أقـل ويتوقفـون بسرعة عن الاستمرار بالعمل، عندما يواجهـون عقبـات تعيـق إنجـاز المهمـات (Ormood,1995).

2- نظرية توجهات الأهداف (Goal orientation Theory):

تعدّ نظرية توجه الهدف Goal orientation theory منحى نظرياً هاماً في ميدان دافعية الإنجاز وخصوصاً الدافعية الأكاديمية(Meece, Anderman, & Anderman, 2006)، إذ قدمت هذه النظرية إطاراً نظرياً قوياً للبحث الشامل في التوجهات الدافعية التي تلعب دوراً حاسماً في الأساليب التكيفية وغير التكيفية لانهماك الطلبة في المهمات الأكاديمية(Kaplan,& Maehr, 2007).

وتفترض هذه النظرية - التي يشار إليها أحياناً نظرية إنجاز الهدف- إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية، بالنظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة، إذ تعد سلوكات الطلبة نتاجاً لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف (Pintrich & Garcia, 1991).

يعرف الهدف بأنه ما يحاول الفرد تحقيقه، أو هو الغاية التي يوجه نحوها الجهد (Was, 2006)، وعندما يحدد الفرد أهدافاً لنفسه، فإنه سيختار سلسلة من الأفعال التي يعتقد بأنها ستساعده في إنجاز هذه الأهداف (Locke & Latham, 1990).

أما أهداف الإنجاز فتعرف بأنها الأسباب التي تدفع الطالب إلى الانهماك بالمهمة الإنجازية (Was, 2006)، وتمثل إطاراً تنظيمياً لسلوك الفرد في المواقف التحصيلية، يُحدد طريقة إدراكه لهذه المواقف، ويزوده بمبادئ ومعايير ومحكات لتفسير المعلومات، واختيار السلوك وتقيمه، وكذلك تساعد الطالب في ترتيب أولوياته (Meece Blumenfeld, & Hoyle., 1988). وبناءً على ذلك يمكن القول إن أهداف الإنجاز هي دوافع ذات طبيعة أكاديمية توجه سلوك الطلبة أثناء تعلمهم.

وتنبثق أهمية الأهداف التحصيلية من تأثيرها الفعال في مدى انهماك الطلبة بالمهمات الأكاديمية، ونوع استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها أثناء الدراسة (Anderman& Maehr, 1994; Nolen, 1996). كما يُعد بناء الأهداف مكوناً هاماً من مكونات التعلم المنظم ذاتياً، إذ يُدرك المتعلمون المنظمون ذاتياً ما يريدون إنجازه عندما

يدرسون، ويوجهون أفكارهم واستراتيجياتهم التعلمية وفقاً لذلك، ويراقبون باستمرار تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف (Schunk & Zimmerman, 1994). علاوة على ذلك ففي حالة إنجاز الفرد لأهداف معينة في مجال محدد، فإنه يرتقي بفعالية الذاتية المتعلقة بمهمات ونشاطات ضمن ذلك المجال (Bandura & Schunk, 1981). وتجدر الإشارة إلى أنه من أجل تحقيق هذه الفوائد الهامة لا بد أن تكون الأهداف واقعية قابلة للتحقيق، فإذا كانت غير واقعية، فإن تحقيقها سيكون صعب المنال، مما قد يؤدي بالطالب إلى الشعور بالقلق والاكتئاب (Bandura, 1986).

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يتفق الباحثون إلى حدٍ ما حول عدد أو تعريف توجهات الأهداف التي يتبناها الفرد في المواقف الإنجازية (Pintrich, 2000a)، وعلى الرغم من هذه الاختلافات، فقد ركز معظم الباحثين في المقام الأول على توجهين أساسين وإن اختلفت التسميات بينهم، إذ صنفها دويك (Dweck, 1986) إلى أهداف تعلم وأهداف أداء، بينما يعتقد نيكولز (Nicolls, 1984) بوجود نمطين للأهداف هما: أهداف الانهماك بالمهمة وأهداف الانهماك بالذات، أما امس وارشر (Ames & Archer, 1988) فقد أطلقا عليها اسم أهداف الإتقان (غاية الفرد في تطوير ذاته وتحسين مهاراته وإتقان المهمات) وأهداف الأداء (غاية الفرد في إظهار كفاءته)، وهو التصنيف الأكثر استخداماً وشيوعاً لدى عدد كبير من الباحثين ويوضح الجدول (1-6) سمات الطلبة ذوي توجهات الأهداف الاتقانية والأدائية.

جدول رقم (1-6): مقارنة بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء

الطلبة ذوو أهداف الإتقان	الطلبة ذوو أهداف الأداء
- تقدير ذات مرتفع	- تقدير ذات منخفض
- مسوفون بدرجة متدنية	- مسوفون بدرجة منخفضة
- يستخدمون استراتيجيات تعلم متعمقة	- يستخدمون استراتيجيات تعلم سطحية
- يستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الملل والإحباط وخيبة الأمل	- يستجيبون للمهام السهلة بمشاعر الفخر والارتياح
- يقيمون أداءهم في ضوء ما يحققونه من تقدم	- يقيمون أداءهم في ضوء مقارنة أنفسهم بغيرهم
- أكثر ميلاً للدافعية الداخلية	- أكثر ميلاً للدافعية الخارجية
- يفسرون الفشل على أنه دليل على ضرورة بذل مزيد من الجهد	- يفسرون الفشل على أنه دليل على القدرة المتدنية وعلى مزيد من الفشل المستقبلي
- ينظرون للمعلم كمصدر للتعلم وموجهاً له	- ينظرون للمعلم كمصدر وحيد للتعزيز والعقاب
- يعتبرون الأخطاء جزءاً مفيداً للتعلم	- يعتبرون الأخطاء مؤشر على الفشل وعدم الكفاءة
- يعتقدون بتحسن الكفاءة من خلال الجهد	- يعتقدون بثبات الكفاءة، وأن الجهد مؤشر على عدم الكفاءة

(Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1999; Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002; Midgley, 2002; Pintrich, 2000a; Urdan, 1997) أبو غزال والحموري والعجلوني، 2012؛ الزغول 2006).

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن نتائج الدراسات كانت متناقضة فيما يتعلق بأهداف الأداء، إذ كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود علاقة بين الأهداف الأدائية والنواتج الإيجابية، بينما كشفت دراسات أخرى عن وجود علاقة ضعيفة أو متوسطة بين أهداف الأداء وبعض المتغيرات النفسية الإيجابية كالفاعلية الذاتية، واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، والدرجات المرتفعة، والاتجاهات الإيجابية والانفعالات الإيجابية (Elliot, 1999; Urdan, 1997).

وقد عزا اليوت (Elliot, 1999) هذا التناقض في نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الأهداف الأدائية بالنواتج التكيفية، إلى عدم الأخذ بالاعتبار التمييز بين توجهات الإقدام وتوجهات التجنب ضمن أهداف الأداء. وبناءً على ذلك أكد اليوت (Elliot, 1999) وغيره من الباحثين (Middelton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) على وجوب النظر إلى أهداف أداء -إقدام، وأهداف أداء- تجنب على أنهما توجهين دافعيان منفصلان ومتمايزان، إذ تشير توجهات أداء -إقدام إلى تركيز الفرد على احتمالات تحقيق النجاح، في حين تشير توجهات أداء- تجنب إلى التركيز على محاولة تجنب الفشل (Elliot, 1999). وبمعنى آخر يرغب الفرد الذي يتبنى أهداف أداء- إقدام بإظهار مستويات مرتفعة من القدرة، وينهمك بالمهمة لهذه الغاية، في حين يرغب الفرد الذي يتبنى أهداف أداء- تجنب، في تجنب إظهار قدراته المنخفضة وينهمك بالمهمة لهذه الغاية.

أكدت نتائج الدراسات التي ميزت بين أهداف أداء- إقدام، وأهداف أداء- تجنب، أن أهداف أداء-تجنب ارتبطت بقوة بالنواتج السلبية (Elliot, 1999) ومنها تدني تقدير الذات والمستويات المرتفعة من التسويف الأكاديمي (أبو غزال ورفاقه،2012) وتدني الفعالية الذاتية، والقلق، وتجنب طلب المساعدة، (Urdan, Ryan, Anderman & Gheen, 2002)، واستخدام استراتيجيات الدراسة السطحية (الزغول، 2006). أما أهداف أداء – إقدام فقد ارتبطت إيجابياً بالمثابرة والانفعالات الإيجابية والدرجات المرتفعة ((Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer& Elliot, 2002b). ومع

ذلك كشفت بعض الدراسات عن علاقة أهداف أداء –إقدام بنواتج سلبية كتدني تقدير الذات والمستويات المرتفعة من التسويف الأكاديمي (أبو غزال ورفاقه، 2012) والقلق، واسترجاع متدنٍ للمعرفة (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001)، واستخدام استراتيجيات الدراسة السطحية (الزغول، 2006).

ويرى بعض الباحثين مؤخراً أن أهداف أداء- إقدام قد تكون مفيدة في سياقات محددة مثل المواقف الجامعية التنافسية وفي حالة الطلبة الأكبر سناً (Harackiewicz, et al., 1998; Pintrich, 2000a; Harackiewicz et al., 2002b) . مع ذلك تبين أن أهداف أداء- إقدام تؤدي بالطلبة إلى التركيز على الاستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز إظهار القدرة أكثر من تركيزهم على التعلم، وبناءً على ذلك ليس من المستغرب أن تساهم إيجابياً في حصول الطالب على درجات مرتفعة، وليس بالضرورة أن تساهم في فهم الطلبة للمواد التعليمية والمعالجة المتعمقة (Midgley et al., 2001). وتجدر الإشارة إلى أن إحدى إشكاليات أهداف أداء- إقدام هي احتمالية أن تتحول إلى أهداف أداء- تجنب، عندما يختبر الطلبة تغيرات في ظروفهم، وفي حالة الفعالية الذاتية المتدنية أو في حالة احتمالية الفشل(Middleton, Kaplan, & Midgley, 2004).

3- نظرية العزو: Attribution Theory

تنطلق نظرية العزو في تفسيرها للدافعية من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه وفشله، فعلى ما يبدو أن الفعالية الذاتية والحاجات وتوجهات الأهداف لا تكفي وحدها لتشكيل فكرة واضحة وتقديم تفسير مقنع لدافعية الإنجاز، فلو افترضنا أن طالباً ما نجح في أحد اختباراته الجامعية واعتقد أن سبب نجاحه كان الحظ، فمن المحتمل أن هذا الاعتقاد لن يكون فاعلاً في إثارة دافعيته مرة أخرى، أو أن لا يتكرر نجاحه مرة أخرى، وعكس ذلك الطالب الذي فشل في أحد اختباراته الجامعية، واعتقد أن سبب فشله عدم بذله الجهد الكاف للدراسة والتحضير، فعلى الأرجح أن هذا الاعتقاد سيؤثر إيجابياً

على استعداده للاختبارات اللاحقة. وبناءً على ذلك تتجلى أهمية عزونا لما حدث معنـا (سبب نجاحنا وسبب فشلنا) في إثارة دافعية الإنجاز لدينا.

وتؤكد نظرية العزو على أهمية الأسباب التي يدركها الفرد لنجاحه أو فـشله في مختلف مهماته التي قام بها، سواء أكاديمية أم اجتماعية أم مهنية، فعندما يـنجح الفـرد أو يفشل في مهمة ما، عادة ما يتساءل عن أسباب نجاحه أو فشله، ولذلك يعرف العزو بأنـه ربـط النجـاح والفـشل بأسـبابهما، ويعـزو الفـرد عمومـاً نجاحـه أو فـشله إلى: سمـات شخصيته، وقدراته، وصعوبة المهمة، أو سهولتها، والمزاج، والجهـد المبـذول، والظـروف الصحية أو المادية أو الاجتماعية وغيرها.

ويبحث الإنسان عادة عن أسباب نجاحه أو فشله لكي يحدد مسؤوليته عـن هـذا النجاح والفشل، ولكي يفهم أسباب أدائه، فهـذه الأسـباب تعمـل علـى تغـير الـسلوك المستقبلي للشخص تماماً كما تفعل عوامل الدافعيـة. وتـستند فكـرة العـزو علـى بعـض الافتراضات منها: أن الإنسان يحاول جدياً تحديد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وينبع هذا الافتراض من حاجة الإنسان الماسة للتحكم في البيئة، إذ إن تحديد الأسباب المتعلقـة بسلوكه وسـلوك الآخـرين تـساعد في التعامـل الفعـال والنـاجح مـع بيئـة الفـرد ومـع الآخرين. ومن هذه الافتراضات أيضاً أن الأسباب التي يعزو إليها الفـرد نجاحـه وفـشله تؤثر في سلوكه الانفعالي اللاحق، إذ ينتاب الفـرد مـشاعر إيجابيـة أو سـلبية اسـتناداً إلى الطريقة التي يعزو فيها. ومثال ذلك شعور الطالب بالفخر في حال عزا سـبب نجاحـه إلى القدرة أو الجهد أو سمات شخصية، وشعوره بالامتنان في حـال عـزا نجاحـه إلى الحـظ، وشعوره بالغضب والسخط عندما يعزو فشله إلى تحيز المدرس أو صعوبة أسئلته.

ويرى واينر (Wiener)- وهو أبرز علماء الـنفس التربـوي الـذي حـاول ربـط نظرية العزو بالتعلم المدرسي – إمكانية تصنيف الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحـه وفشله إلى ثلاثة أبعاد هي: موقع الـضبط Locus of Control ، والثبـات أو الاسـتقرار Stability ، وإمكانية السيطرة أو التحكم Controllability.

1- موقع الضبط (داخلي/ خارجي): ويشير إلى ما إذا كان الفرد يعزو سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية أو خارجية. فإذا عزا الطالب مثلاً نجاحه إلى الجهد الذي بذله، أو عزا سبب فشله إلى ضعف قدرته، فإنه عندئذ يعزو سبب نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية. وعلى العكس من ذلك إذا عزا سبب نجاحه إلى الحظ أو سهولة أسئلة الاختبار، وعزا سبب فشله إلى سوء الحظ أو تحيز المدرسين، فإنه عندئذ يعزو سبب نجاحه وفشله إلى عوامل خارجية.

2- ثبات السبب (ثابت/ متغير). يشير هذا البعد إلى عزو الفرد نجاحه أو فشله إلى عوامل ثابتة – لن تتغير كثيراً في المستقبل القريب-، أو عوامل مؤقتة- قد تتغير في المستقبل القريب، فإذا عزا الطالب فشله في الامتحان إلى ذكائه، وعزا لاعب كرة القدم خسارة فريقه إلى تحيز الحكم، فإنهما يعزوان ذلك إلى سبب ثابت، بينما يكون السبب متغيراً في حال عزا الطالب نجاحه إلى الجهد وعزا فشله إلى الحظ السيء.

3- إمكانية السيطرة (يمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به)، فإذا عزا الطالب فشله إلى تحيز المدرس أو صعوبة الأسئلة، فإنه عندئذ يعزو ذلك إلى أسباب لا يمكن التحكم بها. أما إذا عزا هذا الأمر إلى انشغاله بممارسة نشاطات اجتماعية أو رياضية، أو عدم استخدام إستراتيجيات دراسية فعالة، فإنه عندئذ يعزو إلى أسباب يمكن التحكم بها. والجدول رقم (2-6) يوضح عزو النجاح والفشل حسب تباين هذه المتغيرات الثلاثة (العتوم ورفاقه، 2005)

الجدول (2-6): العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل

سبب النجاح	الموقع	الثبات	إمكانية السيطرة
القدرة الموروثة	داخلي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الشخصية	داخلي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الجهد	داخلي	متغير	قابل للسيطرة
إستراتجية الدراسة	داخلي	متغير	قابل للسيطرة
الصحة والعافية	داخلي	متغير	غير قابل للسيطرة
صعوبة المهمة	خارجي	ثابت	غير قابل للسيطرة
اتجاهات المعلم	خارجي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الحظ	خارجي	متغير	غير قابل للسيطرة

التسويف الأكاديمي Academic Procrastination

لا يوجد شك بأن التأجيل العرضي للمهمات أو الوظائف هـو أمـر مقبـول، إذ إن كل الطلبة يجدون أنفسهم أحياناً مجبرين على تأجيل مهماتهم حتى اللحظة الأخـيرة، خصوصاً عندما تحدث ظروف غير متوقعة بـسبب رغبـتهم بعمـل بعـض الـتغيرات في خطط عملهم، بينما يؤجل بعض الأفراد باستمرار إكمال مهمـاتهم الـذي ربمـا يجعلـهم يشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وفقدانهم للفرص، إن هذا التأجيل المستمر هـو أمر مُشكل ويسمى التسويف.

تعريف التسويف الأكاديمي:

يعرف التسويف الأكاديمي بأنه التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأنه سيكون في حالة سيئة نتيجة التأجيل (Senecal, Koestner,& Vallerand, 1995) ، ويمكن وصفه كذلك بأنه تأجيل البدء في المهمات -التي ينوي الفرد في نهاية المطاف إنجازها- حتى يشعر بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر (Lay & Schouwenburg, 1993).

وتجدر الإشارة إلى أن التسويف كغيره من العديد من الظواهر النفسية، لم يحظ بإجماع العلماء على تعريفه، إذ أكد بعض الباحثين أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل (Piccarelli,2003)، بينما أشار البعض الآخر من الباحثين إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف (Rothblum, et al., 1986; Sigall, kruglanski,& Fyock, 2000). مع ذلك يلاحظ أن معظم تعريفات التسويف تُجمع على أن التسويف يتضمن أفعالاً وسلوكات تؤثر بطريقة سلبية على إنتاجية الفرد.

ومن الجدير ذكره أيضاً أنه ليس كل السلوكات التسويفية مؤذية وذات نتائج سلبية، إذ يوجد شكلان للمسوفين هما: المسوفون السلبيون Passive Procrastinators، وهم مسوفون تقليديون يؤجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار للعمل في حينه، وعلى العكس من ذلك المسوفون الفعالون Active Procrastinator ، وهم الذين يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية (Chu & Choi, 2005).

أنماط المسوفين:

حدد فراري (Ferrari, 2000) ثلاثة أنماط من المسوفين وهي: المسوف الاستثاري (Arousal) وهو الذي يحصل على الإثارة بتغلبه على المواعيد الأخيرة،

والمسوف التجنبي Avoiders وهو الذي يؤجل انجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرون يفكرون به بطريقة سلبية، وأخيراً المسوف القراري Decisional وهو الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

أسباب التسويف الأكاديمي:

ثمة وجهات نظر مختلفة في تفسير التسويف الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية. بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين (McCown, Petzel & (Rupert,1987

أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبآت بالتسويف ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية (Beswick, Rothblum & Mann, 1988) وأسلوب العزو (Rothblum et al., 1986)، والمعتقدات المتعلقة بالوقت ;Lay, 1988 (Lay & Schouwenberg, 1993)، وتقدير الذات (Beswick, et al., 1988)، والتفاؤل (Lay, 1988; Lay & Burns, 1991).

ويبدو أن أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسويف انتشاراً، تلك التي فسرت التسويف على أنه استراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فالأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع، يسمح لهم التسويف بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم، لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي(Burka, & Yuen 1983).

وقد لخص توكمان (Tuckman, 1991) أسباب التسويف وفقاً لنتائج الأبحاث بـ:الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهمات، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، والعزو الخارجي، وارتبط التسويف بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الضميرية (الإحساس بالمسؤولية)

Self Conscouiousness والمستويات المرتفعة من والاكتئاب . إضافة إلى ذلك يبدو أن الطلبة المسوفين يمتازون بنقد الذات المرتفع(Effert & Ferrari. 1989)، بسبب توقعاتهم المرتفعة وانشغالهم بما سيقوله عنهم الآخرون (Asikhia, 2010)، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الكمالية(Effert & Ferrari. 1989) وانفعاليون وقلقون ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة (Solomon & Rothblum, 1984).

وقد أضاف نوران (Noran, 2000) أسباباً أخرى للتسويف الأكاديمي منها:

أولاً: ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، إذ يشير المسوفون إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمه، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وشعور المسوف بالارتباك Overwhelmed عندما يعمل على مهمة ما، ونتيجة ذلك يؤجل إنجاز مهماته الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.

ثانياً: عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من الإحساس بالمسؤولية عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات distortions في البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج، وعمل الوظائف في الفراش.

ثالثاً: الخوف والقلق المرتبط بالفشل، إذ يقضي الفرد في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة قلق حول دنو موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها. أخيراً يبدو أن لسمات الطلبة دوراً في التسويف، إذ حدد فالادز (Valdez, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة وهم الطلبة اللامبالون Unconcerned، والطلبة الموجهون نحو الهدف Target- oriented ، والطلبة المتحمسون Passionate. وأشار أن هدف الطلبة اللامبالين هو النجاح فقط والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث عن المساعدة في اللحظات الأخيرة، والغش في الامتحانات، والحفظ الآلي للمعلومات، وعدم الدراسة بشكل جيد، وعدم الانتباه للتنظيم المناسب للوقت. وأكد أن الطلبة اللامبالين يظهرون مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي.

أما في الأردن فقد كشفت نتائج دراسة أبو غزال (2011) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، أن 25% من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و57% من ذوي التسويف المتوسط، و 17% من ذوي التسويف المتدني. كما كشفت نتائج الدراسة أن أسباب التسويف الأكاديمي كانت على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، والثورة ضد الضبط وضغط الأقران. وأن الذكور يعزون تسويفهم الأكاديمي إلى الثورة ضد الضبط والمخاطرة وضغط الأقران أكثر مما تفعل الإناث، بينما تعزو الإناث تسويفهن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل أكثر مما يفعل الذكور.

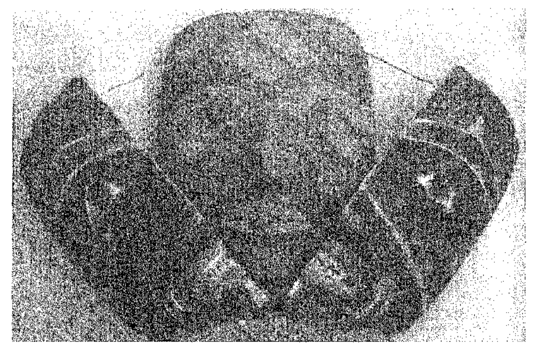
آثار التسويف الأكاديمي:

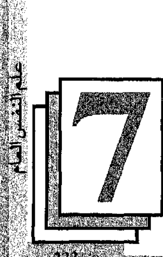
يبدو أن للتسويف الأكاديمي آثاراً سلبية داخلية تتضمن التهيجية والندم ولوم الذات، ونتائج خارجية باهضة الثمن تتضمن: تعويق التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات (Burka & Yuen, 1983). كما أكدت الدراسات أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين (Tice & Baumeister, 1997) ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي (Beck, Koons, & Milgrim, 2000; Tuckman, Abry,& Smith, 2002; Popoola, 2005)

الفصل السابع

الشخصية

Personality





الشخصية Personality

تعريف الشخصية

تعد كلمة الشخصية من أكثر المفاهيم النفسية شيوعاً واستخداماً في حياتنا اليومية، ومن أكثرها أيضاً سحراً وجاذبية، إذ عادة ما نسمع بأن فلاناً ذو شخصية عدوانية، وآخر ذو شخصية انطوائية، وآخر ليس له شخصية، وآخر ذو شخصية قوية. وعندما يتحدث الشخص العادي عن الشخصية فعادة ما يشير إلى المهارة الاجتماعية، أي الجاذبية والسحر الذي يحدثه في الآخرين، وقد يقصد بها أقوى الانطباعات التي يخلفها الفرد في الآخرين (التل، 2004). ويبدو أن عامة الناس يستخدمون هذا المصطلح للإشارة إلى أسلوب الفرد في التصرف في المواقف المتعددة، بينما لا يستخدم علماء النفس هذا المصطلح للإشارة إلى هذا الأسلوب فحسب، بل للإشارة إلى العمليات الداخلية التي تنتج هذا الأسلوب (Hogan, 1987).

وقد اشتق مصطلح الشخصية من الكلمة اللاتينية Persona التي تعني القناع Musk الذي يرتديه الممثل عندما يؤدي دوراً ما أمام الآخرين. وهذا يعني أن الشخصية هي ما نختار أن نظهره أو نكشف عنه من شخصيتنا للآخرين.

وتجدر الإشارة إلى أن تعريف الشخصية معقد ويصعب تعريفه لعدة أسباب منها: اختلاف علماء النفس في تعريفهم للشخصية نتيجة لاختلاف الأطر النظرية التي يتبنونها، مما ينبثق عن هذه الأطر اختلاف في الافتراضات حول الطبيعة البشرية. كما أن مصطلح الشخصية متعدد الوجوه قد يشمل المظاهر الجسمية الخارجية كالطول وأسلوب الحديث والحوار والحركات، ويشمل جوانب اجتماعية أي كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين وكيفية مواجهته لهم كالخجل، والعدوانية، وقوة التأثير والإقناع، والاتزان الانفعالي والغضب....الخ، وهناك أيضاً جوانب غير مرئية في الشخصية تبقى بسبب أو لآخر طي الكتمان وهذا بالطبع يتفق مع وجهة نظر التحليل النفسي.

ورغم الاختلافات في وجهات النظر حول الشخصية، ظهر مؤخراً قواسم مشتركة في النظرة إلى مفهوم الشخصية، وتتضح هذه القواسم في التعريفات التي ظهرت حديثاً، إذ عرفها سانتروك (Santrock, 2003) على "أنها الأفكار والمشاعر والسلوكات الدائمة نسبياً التي تميز طريقة تكيف الفرد مع بيئته المحيطة". وعرفها مايرز (Myers, 2004) بأنها "النمط المتسق الذي يميز الأفكار والمشاعر والسلوك". أو هي "التفاعل المتكامل للخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص وتجعل منه نمطاً فريداً في سلوكه ومكوناته النفسية" (عبد الرحمن، 1998). ويعرفها "وستن" (Westen, 1996) بأنها "أنماط ثابتة من الأفكار المشاعر والسلوك التي يعبر عنها في المواقف والظروف المختلفة".

يلاحظ من خلال هذه التعريفات أن الشخصية تتصف بالثبات النسبي عبر المواقف المختلفة وبمرور الزمن، كما أن هذا الثبات هو الذي يمنحنا هويتنا الفردية، ويمكن الآخرين من التنبؤ بسلوكنا بدرجة من الصدق، ومثال ذلك أنه قد يوجد شخص يتميز بسمة الخجل، هذه السمة قد تظهر في معظم المواقف التي يتواجد بها في تفاعلاته الاجتماعية مع زملائه، ورئيسه في العمل أو حتى مع الأشخاص المقربين منه، مع ذلك قد يظهر هذا الشخص في بعض المواقف جرأة ما إلا أنها تبقى استثناءات، إذ إن القاعدة هي ثبات سلوكنا وطرق تفكيرنا وردود أفعالنا الانفعالية.

المناحي الأساسية في دراسة الشخصية

يحاول منظرو الشخصية وغيرهم من الباحثين المهتمين بموضوع الشخصية الإجابة عن السؤال التالي: لماذا يستجيب الأفراد للموقف نفسه بطرق مختلفة؟ وقد قدموا إجابات مختلفة، فعلى سبيل المثال لماذا يكون أحمد ثرثاراً واجتماعياً عندما يلتقي شخصاً ما للمرة الأولى، بينما يكون علي خجولاً في الموقف ذاته؟ ولماذا تكون فاطمة واثقة من نفسها، بينما تكون علياء خائفة وقلقة حول مقابلة تتعلق بفرصة عمل؟. يعزو بعض منظري الشخصية الفروق الفردية في الشخصية إلى العوامل الجينية البيولوجية، بينما يعزو نفر آخر من منظري الشخصية هذه الفروق إلى عوامل الخبرات الحياتية، ويعتقدون

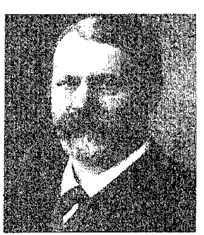
بأنها أكثر أهمية من العوامل الجينية البيولوجية. ويعتقد فريق ثالث بأن الطريقة التي نفكر بها حول ذواتنا هي المفتاح الرئيسي لفهم الشخصية، بينما يؤكد فريق رابع على الطريقة التي نتصرف بها نحو بعضنا البعض(Santrock, 2003).

وسيتم الحديث في هذه الوحدة عن أربعة اتجاهات رئيسة في تفسير الشخصية وهي: الاتجاه السيكودينامي (فرويد، الفرويديون الجدد: يونغ، هورني، أدلر)، والاتجاه السلوكي (سكنر)، والاتجاه المعرفي الاجتماعي (باندورا)، والاتجاه الإنساني (روجرز، ماسلو). وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الاتجاهات اهتمت بالإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية هي: هل الشخصية فطرية أم متعلمة؟ وهل الشخصية شعورية أم لا شعورية؟ وهل تتأثر الشخصية بعوامل داخلية أم خارجية؟ وستتضح الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال الحديث عن هذه الاتجاهات الرئيسة وأبرز نظرياتها.

الاتجاه السيكودينامي Psychodynamic Perspective

يؤكد أنصار هذا الاتجاه أن الشخصية في معظمها لا شعورية، ويركزون على أهمية خبرات الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الفرد، ويعتقدون أن الشخصية تتطور عبر مراحل، وأن فهمها لا يتم ولا يتحقق بمعزل عن اكتشاف الدلالات الرمزية لسلوكه، وسبر أعماق شخصية، وعدم الاقتصار على دراسة سلوكه الخارجي القابل للقياس والملاحظة كما يعتقد أنصار الاتجاه السلوكي. وتندرج تحت هذا الاتجاه نظرية "فرويد"، ونظريات الفرويديون الجدد (يونغ، وأدلر وهورني).

نظرية التحليل النفسي (فرويد)


سيجموند فرويد (1856-1939)

يهتم منحى التحليل النفسي بالقوى اللاشعورية التي تحرك السلوك، وقد نشأ هذا المنحى في بداية القرن العشرين عندما قام طبيب فيني، اسمه "سيجموند فرويد" (1856-1939) بتطوير ما يسمى بالتحليل النفسي، وهو اتجاه علاجي يهدف إلى زيادة تبصر الفرد ووعيه بصراعاته اللانفعالية واللاشعورية.

كما تركز نظرية " فرويد" على أهمية خبرات الطفولة المبكرة وأثرها في السلوك الإنساني وعلى كيفية تنظيم الوالدين للدوافع الجنسية والعدوانية خلال السنوات الأولى المبكرة، معتبرة هذا التنظيم مسألة حاسمة في التطور السليم لشخصية الطفل.

لقد كان " فرويد" بالأصل طبيباً ثم أصبح مهتماً بعلم الأعصاب ودراسة الدماغ والاضطرابات الانفعالية، حيث طور نظرية في تطور الشخصية مستنداً في ذلك إلى بعض الحالات المرضية، حيث كان مرضاه يعانون من بعض الأمراض النفسية الغامضة مثل: الخدر، الصداع، وضعف البصر، والشلل، التي تنتج عادة عن أسباب فسيولوجية معروفة، إلا أنه تبين لـ "فرويد" بعد تفحصه الدقيق أن الخلايا العصبية عند هؤلاء المرضى سليمة، فكيف إذن يشكو الناس من مثل هذه الأوجاع دون عطل أو تلف في الجهاز العصبي؟

اللاشعور The Unconscious:

اكتشف "فرويد" أخيراً لغز مرضاه وهو استبعاد الفرد المريض أو زجه للأفكار والمشاعر المؤلمة من وعيه وإدراكه إلى اللاشعور، فقد أكد بأن كل إنسان يمتلك حياة عقلية فعالة بواسطتها يظل الإنسان غير واعٍ، أو مدرك لما يؤثر على أفعاله بطريقة مباشرة، فالأفكار والمشاعر والمشكلات التي يصعب علينا مواجهتها أو حلها تخرج فوراً

من الشعور إلى اللاشعور في العقل الإنساني ويطلق على هذه العملية اسم الكبت. ويقصد باللاشعور عمليات عقلية ليست في متناول وعي الفرد وإدراكه لما يتركه الاعتراف بها منه تهديد وقلق كبيرين.

ومع أن كبت هذه الأفكار والمشاعر والمشكلات تقلل مؤقتاً من حدة الألم والتوتر، إلا انه لا يجعلنا نتخلص تماماً من هذه المشكلات، فالأفكار والمشاعر تستمر في الدخول والخروج من وإلى عقل الشخص تماماً كغطاء إبريق الشاي عندما يبدأ الإبريق بالغليان، فإذا ضغطت على الغطاء يزداد الضغط داخل الإبريق ويدفع الغطاء إلى الأعلى ليخرج البخار من أضعف فتحة. وتطير الأفكار والمشاعر المكبوتة من عقل الإنسان بعدة طرق: في الأحلام، وفي زلات اللسان، والأفعال، وحتى في المظهر الخارجي وما يبدو عليه من أعراض جسمية كالتي ظهرت عند مرضى "فرويد". إن الحاجة الوحيدة التي تمنع التعبير عن هذه الأعراض هو أن الشخص يبقى غير مدرك للمعنى الحقيقي لهذه الأعراض، وبذلك يكون قد نجا من التوترات النفسية التي تلحق به. أما طريقة المعالجة عند "فرويد" فتتلخص في اكتشاف المصدر اللاشعوري لتوتر المريض، ومن ثم عرضه بوضوح في جو علاجي آمن. وقد ابتكر "فرويد" أسلوباً علاجياً أطلق عليه اسم التداعي الحر Free Association ، الذي يطلب فيه من مرضاه التحدث عن أي شيء يأتي إلى عقولهم، تسمح هذه الطريقة العلاجية بتدفق الأفكار اللاشعورية، بينما يكون "فرويد" جالساً خلف مريضه بحيث لا يستطيع مشاهدة ردود أفعاله.

وقد استفاد فرويد أيضاً من تأويل الأحلام Dream Interpretation، حيث يرى أنه في حالات النوم يكون الرقيب الذي يمنع تسرب الأفكار من اللاشعور إلى الشعور غير يقظ أو غير منتبه كما هو الحال في حالات الصحو.

مكونات الشخصية The Structure of Personality:

يعتقد "فرويد" أن الشخصية الإنسانية تتكون من ثلاثة أجزاء هي "الهو" Id و"الأنا" Ego و"الأنا الأعلى" Superego، فالسلوك الإنساني باعتقاده وبغض النظر عن كونه

سلوكاً جسمياً أو نفسياً يحتاج إلى طاقة تحركه ومصدر هذه الطاقة هي الغرائز، والتي يقصد بها العوامل الفطرية التي تزود الفرد بالقوة والتوجه نحو النشاطات النفسية.

يرى "فرويد" أن الإنسان يولد كائناً بيولوجياً نقياً مزوداً بنوعين من الغرائز هما: غرائز الحياة المتمثلة بالدوافع الجنسية، وغرائز الموت المتمثلة بالدوافع العدوانية، واعتبر أن هذه الغرائز تعد بمثابة المحركات أو المحددات الأساسية للسلوك، فالأفراد مدفوعون بمبدأ اللذة Pleasure Principle، وهي الرغبة في تحقيق أقصى درجة ممكنة من اللذة وتجنب الألم، فالدوافع الجنسية والعدوانية تضع الأفراد في صراع مباشر مع الأعراف والعادات الاجتماعية، لذلك يرى "فرويد" أن الصراع بين الدوافع الفطرية والتوقعات الاجتماعية هي السبب الرئيسي للاضطرابات الانفعالية.

ويعتقد "فرويد" أن الإنسان عندما يولد تتكون شخصيته من مكون واحد وهو "الهو" أو "الهي" الذي يتألف من الغرائز والنزوات والدوافع المُلحة التي تنشد الإشباع الفوري بغض النظر عن النتائج المترتبة على هذا الإشباع، فهذه الغرائز والدوافع بحاجة إلى إشباع وعندما يسمح لها بالتعبير عن نفسها يحدث ما يسمى باللذة، ومنع هذه الغرائز من التعبير عن ذاتها هو ما يسمى بالألم، وهذا هو المبدأ الذي يعمل وفقاً له مكون "الهو" إنه مبدأ اللذة.

ويرى "فرويد" أن الطفل في البداية لا يكون مدركاً وواعياً لما يصدر عنه من أفعال، ولا يستطيع التمييز بين نفسه والآخرين، وكل ما يكون مدركاً له أن حاجاته بحاجة إلى إشباع فوري، والألم والضيق الناجم عن عدم إشباعها، ولا يمتلك من طرق للاستجابة لهذه الآلام سوى الصراخ، والبكاء، وحركات الفم، وحركات الأرجل العامة جداً.

إلا أن أول مستويات الوعي تظهر لديه بعد ذلك بقليل ويطلق "فرويد" عليه اسم العملية الرئيسية Primary Process، وهي عملية تكوين صورة للأشياء التي تشبع حاجات الطفل، حيث يخزنها الطفل في ذاكرته مثل صورة الأم عندما تهرع إليه

لإطعامه. وقت جوعه، وشكل رضّاعة الحليب أو صوتها عندما ترجها الأم، إلا أن "فرويد" يرى أن هذه العملية تفتقر إلى المنطق والعقلانية، فالطفل يلهث وراء إشباع حاجاته ونزواته وليس شيء آخر بغض النظر عن الأسلوب أو الطريقة ومدى رضى وقبول المجتمع لها.

أما المكون الثاني في الشخصية فهو "الأنا" الذي يبدأ بالتطور خلال السنة الأولى من حياة الطفل، يتألف من عمليات عقلية، وقوى التفكير، والحس العام الذي ينشد إلى مساعدة "الهو" في التعبير عما يحتويه من نزوات دون مواجهة مشاكل أو منغصات. فهو وسيلة لإشباع الرغبات والشهوات بشكل واقعي، ويستطيع التمييز بين خيالات وأوهام "الهو" وأهدافه الواقعية، وكذلك التفكير والشك في الحقائق الموجودة في البيئة المحيطة، ويقوم "الأنا" أيضاً بمهمة إدراك الفرق بين أشكال التعبير المقبولة والأشكال الأخرى من التعبير التي تسبب الألم والمزيد من الألم، ويسعى "الأنا" أيضاً إلى تحقيق رغبات "الهو" قدر المستطاع دون تدخل أحد خارجي كالوالدين أو الرفاق أو المجتمع، أنه بكل اختصار يعمل وفقاً لمبدأ الواقعية (Cobb, 2001) وبناءً على ذلك يعتبر الأنا فعلاً مدير الشخصية فهو متخذ القرار، والمفاوض الدبلوماسي المحنك الذي يحاول التوصل إلى الحلول الوسطى التي ترضى جميع الأطراف (الهو والمجتمع) فيرضي نزوات "الهو" دون أية مصادمات مع المجتمع وقيمه.

أما المكون الثالث في تركيب الشخصية فهو "الأنا الأعلى"، والذي يتطور كنتيجة للتعليم الوالدي والاجتماعي، ويمثل القيم الاجتماعية التي يتم تذويتها ودمجها في شخصية الطفل، ويصبح الضمير الذي يهدف إلى التأثير في السلوك من أجل التمشي مع توقعات المجتمع، ويعتقد فرويد "أن الأنا الأعلى" يتكون من جزأين هما الضمير Conscience ويتضمن ما لا يجب Shoudnot's، أي الممنوعات وهي تلك الأفعال والأفكار التي كنا نعاقب عليها في الماضي، أما الجزء الثاني فهو الذات المثالية Ego–

Ideal والتي تمثل المرغوبات Should's وهي القيم الاجتماعية الإيجابية الـتي تعلمناهـا في طفولتنا (Cobb, 2002).

يلاحظ مما تقدم في سياق حديثنا عن "الهو" و "الأنا" عدم وجود صوت داخلي يوجـه الطفل نحو الأعمال التي يجب إنجازهـا، وتلك التي لا يجب عملها، لـذلك يكـون الطفـل حيادي الأخلاق Amoral فهو ليس أخلاقيـاً Moral ولا غـير أخلاقـي Immoral، فـلا يشعر الطفل بالذنب أو الخجل إذا قام بانتهاك معايير وقيم المجتمع، كما يشعر أن سـلوكه يكون سيئاً فقط إذا أدى إلـى حرمانه من مكافأة، أو أدى إلـى حصوله على عقوبـة مـن الوالدين، لكن الخبر السار حسب رأي فرويد هو أن الطفل يولد ولديه قدرة على أمرين هما تطوير قيم داخلية، والشعور بالفخر والسعادة إذا التزم بهذه القيم الداخلية، ويـشعر بالذنب والخجل عند انتهاكها، وقد أطلق "فرويد" على هذا المكون الذي يتطور وفقاً لهـذه الخطوات اسم "الأنا الأعلى".

وبناءً على ما تقـدم يـرى "فرويـد" أن سـلوك الطفـل الكـبير يكـوّن نتيجـة للـدور التفاوضي الذي قام به "الأنا" بين ثلاثة مصادر أو مطالب متصارعة هي: "الهـو" الـذي يلـح على الإشباع الفوري والسريع دون الأخذ بالاعتبار قيم المجتمع ومـا يترتـب عليهـا مـن نتائج، والبيئة التي تضع شروطاً لإشباع هذه الحاجات والنـزوات الملحـة دون أن يحـصل الطفل على عقاب، و"الأنا الأعلى" الـذي يفـرض علـى الطفـل ضـرورة الالتـزام بـالقيم والمعايير التي تشربها من الوالدين والأشخاص المهمين في حياته.

وبمعنى آخر فإن "الهو" و"الأنا الأعلى" هما غالبان في حالة صراع ونزاع، ويسبب هذا الصراع شعور الفرد بالذنب والقلق والاضطراب، لذا يقوم "الأنا" ويسعى ويبـذل جهـوداً متواصلة لتخفيف حدة هـذا الـصراع، بعمـل تـوازن بـين النـزوات الفطريـة والمحرمـات الاجتماعية، ويرى "فرويد" أن إحدى هذه الطرق الفعالة في تخفيف حدة القلـق والـصراع هو استخدام وسائل الدفاع الأولية.

وسائل الدفاع الأولية Defense Mechanisms:

تعرف وسائل الدفاع الأولية بأنها أدوات عقلية تحرف الواقع للتخفيف من حدة التوتر النفسي وتستخدم لاشعورياً، وتصبح مرضية فقط عندما تستخدم بإفراط مضعفة بذلك الوظائف الفعالة (Ric, 1992)، ومن أشهر هذه الوسائل:

1. الكبت **Repression**: تستخدم هذه الوسيلة للتعامل مع الخبرات المؤلمة والنزوات غير المقبولة بزجها إلى العقل اللاشعوري، إلا أن هذه النزوات والخبرات تستمر بتسبيب الصراعات، والأعراض العصبية، وتمارس تأثيراً قوياً وفاعلاً في سلوكنا. ومثال ذلك عدم وعينا بمشاعر الكراهية التي نضمرها تجاه أحد معارفنا.

2. النكوص **Regression**: العودة إلى الأشكال الطفولية المبكرة من السلوك عند مواجهة الفرد للقلق، وعدم القدرة على حل المشكلات التي تواجهه، ومثال ذلك عودة الطفل إلى تبليل الفراش أو مص الإبهام، عندما يتعرض إلى نقد الآخرين.

3. التسامي **Sublimation**: استبدال السلوكات غير المقبولة بسلوكات مقبولة اجتماعياً، ومثال ذلك الشخص الذي يشعر بالغضب الشديد والعدوانية، يشارك في أندية رياضية كالملاكمة، والمصارعة، لتفجير هذه النزعات، إلا أنه الآن يعبر عنها بطريقة يرضى بها بل يقدرها المجتمع. وكذلك إرضاء أحد ما لفضوله الجنسي بإجراء دراسات حول السلوك الجنسي.

4. الإبدال **Displacement**: نقل الانفعالات القوية من مصدر الإحباط وصبها أو تصريفها على شخص أو موضوع آخر (كبش الفداء)، ومثال ذلك قيام الطفل بصب جام غضبه على قطته الصغيرة بينما يكون مصدر الغضب الرئيسي هو الأب.

5. الانكار **Denial**: حماية الذات من القلق برفض الاعتراف بالموقف الموجود، ومثال ذلك رفض الطفل الصغير الاعتراف بوفاة أمه قائلاً بأنها سوف تعود قريباً.

6. التكوين العكسي **Reaction Formation**: تصرف الفرد بشكل معاكس تماماً لما يشعر به لإخفاء مشاعره ورغباته غير المقبولة، ومثال ذلك مبالغة الطفل بالنظافة في حين يكون ميالاً (لا شعورياً) إلى الأوساخ والقاذورات، أو تعاملنا الودي واللطيف مع من نكره.

7. التبرير **Rationalization**: التخلص من الشعور بالقلق والتهديد عند قيام الفرد بسلوك غير مقبول من خلال إيجاد تسويغ ومبررات لذلك السلوك، أي إعطاء سبب منطقي ومقبول اجتماعياً للسلوك الذي نشأ أصلاً من سبب غير مقبول، ومثال ذلك المقولة الشهيرة الذي لا يستطيع أن يحصل على العنب يقول عنه ما زال حُصرماً أو تبرير الطالب لغشه في الامتحان قائلاً كل الطلبة يغشون.

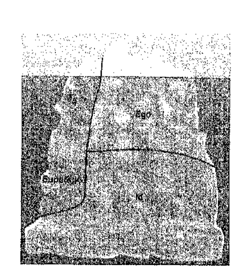
8. التعويض **Compensation**: التغلب على مشاعر الضعف والنقص في مجال ما بإحراز التفوق في مجال آخر، وبمعنى آخر إخفاء الصفة غير المستحسنة من قبل الشخص تحت صفة أخرى مستحسنة والمبالغة في تضخيمها (كل ذي عاهة جبار).

9. الهروب **Escape**: الابتعاد عن مسرح الخبرة غير المريحة تماماً، وقد يكون الهروب جسمياً، وقد يكون نفسياً كما هو الحال في أحلام اليقظة عندما يكون التحضير للامتحان صعباً جداً.

10. الإسقاط **Projection**: نسب الصفات غير المرغوبة لدى الشخص وإلصاقها بأشخاص آخرين، ومثال ذلك الشخص البخيل يتهم غيره بالبخل.

مستويات الشعور:

تمارس مكونات الشخصية الثلاثة (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) أعمالها ووظائفها في مستويات مختلفة من الوعي، "فالهو" يعمل خارج نطاق الوعي أي على مستوى اللاشعور بالكامل والذي أطلق عليه فرويد اللاشعور الحقيقي True Unconscious، وهذا شيء منطقي لأنه مستودع للرغبات، والنزوات الجنسية، والعدوانية التي لا يتقبلها المجتمع، أما "الأنا" فيعمل على مستوى الوعي والواقع، ويعمل كذلك في مستوى آخر يسمى ما قبل الشعور الذي يشير إلى الأداء الذي يأتي قبل الوعي، إلا أنه من الممكن جعله شعورياً بجهد قليل نسبياً، كما أن "الأنا" أيضاً غير واعٍ جزئياً فهو أحياناً يحدد الأفكار الممنوعة والمحرمات بطريقة لا شعورية بالكامل، أما "الأنا الأعلى" فهو أيضاً غير واعٍ جزئياً على الرغم من أننا نعي أحياناً المعايير الأخلاقية، إلا أن هذه المعايير قد تؤثر فينا دون ضرورة الوعي بها، ومثال ذلك عدم وعينا بأسباب الاكتئاب الذي ألمّ بنا فجأة (كرين، 1996)، والشكل رقم (1-7) يوضح هذه المستويات.



الشكل رقم (7-1): العقل الشعوري واللاشعوري

مراحل التطور النفسي الجنسي

The stages of psychosexual development:

لم يطور "فرويد" نظرية حول مكونات الشخصية فحسب، بل تحدث أيضاً عن نظرية التطور النفسي الجنسي، حيث يرى "فرويد" أن مناطق الشهوة الجنسية تتحول من منطقة في الجسم إلى منطقة أخرى كلما نضج الطفل ودخل إلى مرحلة تطورية جديدة. ويرى "فرويد" أن الصراعات النفسية تحدث في ترتيب معين وفقاً لمراحل التطور النفسي الجنسي، وهذه المراحل هي (Papalia et al, 1999, Rice, 1992)

المرحلة الفمية (Oral Stage): تغطي هذه المرحلة السنة الأولى من حياة الطفل حيث يكون المصدر الرئيسي للإشباع الجنسي متركزاً على الفم، وتحدث اللذة والإشباع من خلال المص والعض، فمثل هذه النشاطات تزيد من شعور الطفل بالأمن وتخفف من توتره وضيقه، وعندما تشبع الأم حاجات الطفل وتحديداً الرضاعة فسوف يشعر الطفل بالسرور والمتعة، ولكن لسوء حظ الطفل لا تستطيع الأم دائماً إشباع حاجة الطفل مباشرة وبشكل فوري، بسبب ما تقوم به من أعمال فيتأجل إشباع حاجة الطفل الذي يؤدي بالطفل إلى الشعور بالألم نتيجةً لتأجيل هذا الإشباع. لذا من الطبيعي أن يتطور لدى الطفل مشاعراً مزدوجة كحب الأم وكرهها في وقت واحد، ومن المظاهر الدالة على هذه المشاعر سلوك العض الذي يصدر عن الطفل لكل شيء يقع تحت يديه، ويؤكد "فرويد" على دور عدم إشباع سلوك العض في بقاء جزء من هذا السلوك في اللاشعور، مؤدياً بذلك إلى اضطرابات في شخصية الطفل في المراحل اللاحقة من حياته، إذ يتحول هذا العض إلى عض معنوي يتمثل في سلوك السخرية من الآخرين، وتوجيه النقد المستمر لهم.

المرحلة الشرجية (Anal Stage) (2-3سنوات): إن المصدر الرئيسي للشعور باللذة يكون من خلال نشاط الشرج، أي عملية الإخراج، حيث يرغب الطفل بالتخلص من الفضلات في الوقت الذي يشعر بضرورة ذلك دون الاكتراث بتعاليم الأم والأب، أي

أنه مدفوع بدوافع "الهو" إلا أن "الأنا" تحاول تقييد سلوكه، وإجباره على الانتظار تمشياً مع رغبات الوالدين، فيتعلم الطفل ضرورة الانتظار لتحقيق رضا الوالدين.

المرحلة القضيبية (Phallic Stage)(4-5 سنوات): يتحول مركز اللذة في هذه المرحلة إلى الأعضاء التناسلية، عندما يكتشف الطفل جسده من خلال المعالجة والتلاعب الذاتي، ويرى "فرويد" أن في هذه المرحلة تظهر أحداث رئيسية في التطور النفسي الجنسي، حيث يطور الأولاد الذكور تعلقاً بأمهاتهم وهو ما اصطلح على تسميته بعقدة أوديب Oedipal Complex، وتطور الإناث تعلقاً بآبائهن وهو ما يسمى بعقدة إلكترا Electra Complex، فالأطفال الذكور والإناث ينظرون إلى الوالد من نفس الجنس كمنافس لهم في حب الوالد من الجنس الآخر. وفي نهاية هذه المرحلة يتخلص الأطفال من الشعور بالقلق الناتج عن العقد التي تشكلت من خلال كبت هذا الشعور والتوحد مع الوالد الذي يحمل نفس الجنس، لذلك يبدأ ظهور الأنا الأعلى في هذه المرحلة.

مرحلة الكمون (Latency Stage)(6- حتى البلوغ): تتميز هذه المرحلة بهدوء أكثر مقارنة بالمراحل السابقة، حيث يكبت الطفل نزواته الجنسية ويكرس وقته وطاقته في التعلم، والنشاطات الحركية والاجتماعية، ويتحول مصدر اللذة من الذات إلى الأشخاص الآخرين، حيث يصبح الطفل مهتماً بتشكيل صداقات مع الآخرين، لذلك تعطي هذه مرحلة الطفل فرصة ممتازة لتطوير "الأنا" ، حيث يتطبع الطفل اجتماعياً ويطور مهاراته المختلفة ويتعلم الكثير عن ذاته ومجتمعه.

المرحلة التناسلية (Genital Stage): تتميز هذه المرحلة بعودة استيقاظ الطاقة الجنسية نتيجة للتغيرات الجسمية، والنضج الجنسي، فالدوافع الجنسية التي تميزت بها المرحلة القضيبية والتي تم كبتها في مرحلة الكمون، تظهر الآن على السطح ليتم التعبير عنها بطرق مقبولة اجتماعياً، يسميها " فرويد" بالعلاقات الجنسية المغايرة Heterosexual relations مع أشخاص آخرين خارج نطاق الأسرة، وكلما كانت القيم في المجتمع قوية وتفرض قيوداً على العلاقات الجنسية بين الأطفال من الجنسين، شكل ذلك تحدياً قوياً

من الناحية النفسية للشباب والمراهقين، وتحل هذه القيود عادة في مثل هذه المجتمعات عن طريق العلاقات الشرعية (الزواج) بين الطرفين، بينما تسمح المجتمعات التي لا تفرض مثل هذه القيود، بإنشاء علاقات بين الجنسين قبل الزواج والتي قد تؤدي إلى الزواج أو لا تؤدي إليه.

التثبيت وتكون السمة Fixation & Trait Formation

يعتقد "فرويد" أنه في كل مرحلة من مراحل التطور النفسي الجنسي قد يحدث التثبيت Fixation عندما يفشل الفرد في حل الصراعات التي يواجهها (Santrock, 2003)، ويقصد بالتثبت تركيز الرغبة الجنسية على شي ما كتعلق الطفل تعلقاً مبالغاً فيه بأحد الوالدين (عبد الرحمن، 1998)، أو هو ميكانزم دفاعي يحدث عندما يبدو أن الشخص متغلق" Locked in في مرحلة نمائية مبكرة بسبب المبالغة في إشباع حاجاته، أو الحرمان المبالغ فيه في إشباع هذه الحاجات. لقد اندهش "فرويد" من تكرار حدوث سمة طفلية وجدها في مرضاه حينما كان يحاول علاج اضطراباتهم الشخصية، واعتبرها رواسب (تثبيتات) من المراحل المبكرة لم يتخلص منها المريض. إن هذه التثبيتات هي التي شكلت لدى "فرويد" قناعة راسخة بأن سمات الشخصية تتكون في الطفولة المبكرة، وأن التطور اللاحق للشخصية لا يعد أكثر من مجرد تطور لهذه السمات، إذ أن الحصول على اللذة يصبح راسخاً بشكل دائم في تكوين الشخصية، فمن خلال التثبيت تصبح الصفة الطفلية سمة دائمة ومميزة للشخصية. علاوة على ذلك توجد هذه السمات لدى الأسوياء، إلا أنها ليست عوامل بارزة في شخصياتهم، بينما تظهر لدى الذين يعانون اضطرابات في الشخصية كمحددات أساسية لسلوكهم، وقد حدد "فرويد" أنماطاً للشخصية ثنائية القطب ترتبط بكل مرحلة من مراحل التطور النفسي الجنسي، فمن أنماط الشخصية الفمية، التفاؤل/ التشاؤم، ومن الأنماط الشخصية الشرجية، المحافظة على النظافة/ القذارة، والإذعان/ العناد. ويعتقد "فرويد" أن ظاهرة التثبيت توجد عادة في الشخصية القسرية Compulsive، إذ تتميز بالمغالاة في أمور النظافة والترتيب. وتنتج عن

التدريب والإصرار الزائد على أمور النظافة في مرحلة الطفولة (استخدام المرحاض)، وتوجد أيضاً في الشخصية التسلطية والتي تنتج عادة عن أبوين رافضين ومسيطرين.

نظرية هورني Horney



هورني (1885 - 1952)

اتفقت "هورني" مع "فرويد" حول فكرة أن القلق حالة إنسانية أساسية، إلا أنها لم تنظر للقلق كشيء محتوم، بل هو نتيجة للضغوط الاجتماعية، إذ إن التحدي الأساسي لنا كبشر هو أن نكون قادرين على الارتباط بفعالية مع الآخرين (Engler, 2006)، ومن جهة أخرى اعترضت "هورني" على بعض أفكار "فرويد" التحليلية، إذ تعدها مجرد فرضيات تحتاج إلى دعم بملاحظات قبل قبولها كحقائق، وتعتقد بأهمية التأثيرات الثقافية الاجتماعية في تطور الشخصية، فالحاجة إلى الأمن Need For security وليس الجنس أو العدوان هي الدافع الرئيس للوجود الإنساني. فإذا تم إشباع حاجة الفرد إلى الأمن، فعلى الأرجح أن يطور قدراته إلى أقصى درجة ممكنة، بينما قد يصبح الفرد القلق الذي يفتقر إلى الشعور بالأمن عدوانياً ليثأر ممن نبذوه أو أساءوا معاملته، وقد يشكل لنفسه صورة غير واقعية لتعويض مشاعر النقص لديه، وقد ينهمك في الإشفاق على نفسه ليكسب تعاطف الآخرين.

وبناءً على ذلك يعد مفهوم القلق الأساسي Basic Anxiety مفهوماً مركزياً في نظرية "هورني،" ويقصد به الإحساس العام بالوحدة والعجز في عالم عدائي، ينتج عن عدم شعور الشخص بالأمن في علاقاته مع الآخرين، ووفقاً لمفهوم القلق الأساسي فإن البيئة كلها مفزعة "مخيفة" لأنه يتم النظر إليها على أنها غير واقعية وخطرة وظالمة وغير مقدرة.

وتعتقد "هورني" أن الأطفال ليسوا ببساطة خائفين من دوافعهم الداخلية أو من العقاب كما صرح "فرويد" في صدد حديثه عن القلق العصابي أو الأخلاقي، فهم يشعرون في بعض الأوقات بأن البيئة نفسها هي المهددة لنموهم ورغباتهم الداخلية، فبعض الآباء ومقدمي الرعاية على سبل المثال غير قادرين على إشباع حاجات الطفل، وقد أطلقت "هورني" على العوامل البيئية السلبية التي تثير عدم شعور الطفل بالأمن إسم الشر الأساسي (Basic Evil).

ومن الأمثلة على هذه العوامل أو الظروف: السيطرة، والعزلة، والحماية الزائدة، المحاباة، والعدوان، وعدم الاتساق في التعامل مع الطفل، والاستخفاف به، والافتقار إلى الاحترام والتقدير، والافتقار إلى التشجيع والدفء. إن مثل هذه السلوكات تهدم شعور الطفل بالأمن، وتسبب شعوره بالعدوانية الأساسية (Basic Hostility) التي يكبتها الطفل خوفاً من فقدان محبة الوالدين.

الحاجات العصابية Neurotic Needs

يطور الأطفال في مواجهة القلق الأساسي توجهات دفاعية أساسية أو استراتيجيات تمكنهم من التوافق مع العالم، وتمنحهم درجة معينة من الرضا أو الإشباع، والعديد من هذه الاستراتيجيات يستمر مع الطفل إلى مرحلة الرشد، ونحن نستخدم هذه الاستراتيجيات للتعامل مع الشعور بالقلق أو تخفيف حدته، ولتساعدنا في العلاقات الفعالة مع الآخرين، وعندما يصبح استخدامها مبالغاً به أو غير ملائم، فإنها تسمى بالحاجات العصابية.

وقد حددت "هورني" عشر حاجات أو نزعات عصابية، تكون لدى الشخصية العصابية شديدة جداً، وغير واقعية بدرجة كبيرة، وغير مميزة بدرجة كبيرة ومشحونة جداً بالقلق. وأن هذه الحاجات تؤدي إلى ثلاث استراتيجيات توافقية أو طرق أساسية للارتباط بالآخرين وهي:

التحرك نحو الآخرين Moving Toward (الامتثال)، والتحرك ضد الآخرين Moving agaist (العدائية)، والتحرك بعيداً عن الآخرين Moving Away (الانفصال). وتعتقد "هورني" أن هذه الأنماط من السلوكات تؤدي تباعاً إلى ثلاثة توجهات أساسية نحو الحياة هي: حل إلغاء أو طمس الذات "المطالبة بمحبة الآخرين"، وحل توسعة الذات: "السيطرة على الآخرين"، وحل الاستسلام: "الرغبة بالتحرر من الآخرين".

وترى "هورني" أن الأشخاص الأسوياء (الذين يشعرون بالأمن) يستخدمون التوجهات الثلاثة على نحو معتدل ومتوازن، والتي تظهر في كل علاقات البشر، فهم قادرون على التعبير عن أي توجه في الوقت المناسب، بينما يستخدم الشخص العصابي (المفتقد للشعور بالأمن) واحداً من هذه التوجهات أو أكثر على نحو مبالغ فيه، أي يعبر عن توجه واحد على حساب التوجهات الأخرى فيصبح معتمداً على الآخرين، أو مستقلاً عنهم أو عدوانياً عليهم بصورة مبالغ فيها، وبمعنى آخر تعتقد "هورني" أنهم يكبتون باستمرار وعلى نحو لا شعوري النزعات للاستجابة وفقاً للتوجهات الأخرى، مضيفة أن هذا الكبت غير ناضج لأن النزعات المكبوتة ستستمر في البحث عن التعبير عن ذاتها وتزيد من القلق العصابي. وعندما يستمر الشخص العصابي في التركيز على توجه واحد ويتغاضى عن التوجهات الأخرى، تتطور دائرة مفرغة ولن يحل القلق بطريقة ملائمة على الإطلاق، ولذلك يحول العصابي الكفاح الطبيعي إلى كفاح مرضي. والجدول (1-7) يوضح الحاجات العصابية العشر وثلاث طرق أساسية للارتباط بالآخرين وثلاثة توجهات أساسية نحو الحياة.

جدول (1-7) الحاجات العصابية العشر وثلاث طرق أساسية للارتباط بالآخرين وثلاثة توجهات أساسية نحو الحياة.

الحاجات العصابية (وتظهر في سلوك)	طريقة الارتباط بالآخرين	التوجهات الأساسية نحو الحياة
1-الحاجة المبالغ فيها للعطف والاستحسان (أن يكون الفرد محبوباً ومبعث سرور الآخرين، تأكيد الذات غير الواثق، الكراهية).	التحرك نحو الآخرين (الامتثال) يتقبل الفرد عجزه ويصبح ممتثل (إذا كنت تحبني فلن تؤذيني).	حل إلغاء أو طمس الذات. (المطالبة بمحبة الآخرين).
2- الحاجة إلى القرين المسيطر (البحث والتطلع لأن يعامل الفرد من قبل الآخرين بالحب، والرعب من أن يترك وحيداً).		
3- الحاجة المبالغ فيها للقوة (البحث عن السيطرة والتحكم في الآخرين، الخوف الشديد من الضعف).		
4- الحاجة إلى استغلال الآخرين (الخوف الشديد من أن يكون الفرد غبياً).		
5- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (الاعتراف الاجتماعي والهيبة) البحث عن التقبل العام، الخوف الشديد من الإهانة.	التحرك ضد الآخرين (العدائية) الثورة أو التمرد على الآخرين ومقاومتهم لحماية نفسه من تهديدات البيئة. (إذا كان لدي القوة فلن يستطيع أحد أن يؤذيني).	حل توسعة الذات (السيطرة على الآخرين).
6- الحاجة إلى الإعجاب الشخصي(تضخم الذات، عدم البحث عن الاحترام الاجتماعي، الإعجاب بصورة الذات المثالية).		

التوجهات الأساسية نحو الحياة	طريقة الارتباط بالآخرين	الحاجات العصابية (وتظهر في سلوك)
		7- الطموح المبالغ فيه للإنجاز الشخصي (نضال الفرد لأن يكون الأفضل، هزيمته الآخرين، الطموح، الخوف الشديد من الفشل).
حل الاستسلام (الرغبة في التحرر من الآخرين).	التحرك بعيداً عن الآخرين (عدم الارتباط)، يعزل نفسه تجنباً للاندماج مع الآخرين.(إذا انسحبت فلن يستطيع أحد أن يؤذيني).	8- الحاجة إلى العيش داخل نطاق ضيق (محاولة الفرد أن يكون غير ظاهر أو ملفتاً للنظر، غير ملحاح، متواضعاً مكتفياً بالقليل).
		9-الحاجة إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلالية. محاولة أن لا يحتاج الآخرين، الاحتفاظ بمسافة ،الخوف الشديد من القرب.
		10- الحاجة إلى الكمال وتجنب الإهانة (الكمال والحصانة)، التوجه نحو التفوق، الخوف الشديد من العيوب والنقد.

الذات الواقعية والذات المثالية

ميزت "هورني" بين الذات الواقعية Real Self والذات المثالية Idealize self، إذ تمثل الذات الواقعية ما نحن عليه فعلاً أو الأشياء الحقيقية التي تخصنا، بينما تمثل الذات المثالية ما يجب أن نكون عليه أو هي الهدف الذي يسعى الفرد السوي لتحقيقه، وتستخدم الذات المثالية كنموذج يساعدنا على تطوير إمكاناتنا وإنجاز تحقيقنا لذواتنا، وفي حالة الشخص السوي تكون الذات المثالية والواقعية متطابقتين بدرجة كبيرة؛ لأن الذات المثالية تبنى وتتأسس على التقييمات الحقيقية لقدرات الفرد وإمكاناته، بينما تكونان في حالة الشخص العصابي منفصلتين أو متناقضتين، وبمعنى آخر يمكن القول أن الشخص العصابي يعاني مشكلة في علاقة ذاته الحقيقية مع ذاته المثالية لأن إدراكه لذاته مشوش، لذا فإن أحلامه وطموحاته غير واقعية ويصعب تحقيقها، وفي حالة العصاب الشديد يتخلى الفرد عن ذاته الواقعية بهدف الوصول إلى الذات المثالية الممجدة Idealize glorified Self. وقد أشارت "هورني" إلى هذه الحالة بالاغتراب Alination ، إذ يتوحد الفرد في هذه الحالة مع ذاته المثالية، ونتيجة لذلك يفقد المصدر الحقيقي الوحيد للقوة وهو الذات الواقعية أو الحقيقية.

وتعتقد "هورني" أن حياة المصابين مسيطر عليها من قبل استبداد الينبغيات Tyrannt of the should ، فبدلاً من تحقيق حاجات حقيقية غير مزيفة، فإنهم ينتجون حاجات مزيفة غير حقيقية، ومثال ذلك بعض الناس يتبنون فكرة مفادها، أنه لكي تكون شخص جيد فإنه يجب عليك أن لا تشعر أبداً بالحسد؛ ولذلك فإن جزءاً من الذات الواقعية لدى الفرد الذي مر بخبرة مشاعر الحسد سيتم إنكارها.

نظرية يونغ التحليلية Jung's Analytical Theory


يونغ (1875 - 1960)

اشترك "يونغ" مع "فرويد" في اهتمامه باللاشعور، إلا أنه يعتقد أن "فرويد" قلل من دور العقل اللاشعوري في الشخصية (Santrock, 2003). ويؤمن "يونغ" بأن جذور الشخصية ترجع إلى بداية الوجود الإنساني، وبناءً على ذلك جاء "يونغ" بمفهوم اللاشعور الجمعي (Collective unconscious)، وهو الطبقة غير الشخصية العميقة من العقل اللاشعوري التي يشترك فيها جميع البشر نظراً لتشابه بناء العقل بينهم، وتشتمل على الخبرات والذكريات التي ورثها الإنسان عن ماضيه وأسلافه.

ويعتقد "يونغ" أن اللاشعور الجمعي يعبر عنه من خلال الأنماط الأولية (Archetypes)، وهي أفكار مشحونة انفعالياً تخلق صوراً لها معانٍ رمزية غنية لدى جميع الجنس البشري، وتلعب دوراً في مساعدة أفراد الجنس البشري على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وأن هذه الأنماط تظهر في الفن والدين والأحلام. ومن الأمثلة على الأنماط الأولية النمط الأولي للبطل والأم والحكيم، فوجود نمط أولي مثلاً لدى الطفل يسهم في كيفية إدراك الطفل لأمه. وقد تطورات الأنماط الأولية بحيث أصبحت أنظمة منفصلة هي: الأنيما (Anima)، والأنيموس (Animus)، والقناع (Persona)، والظل Shadow. تشير (الأنيما) إلى النمط الأولي الأنثوي عند الرجل، أما (الأنيموس) فتشير إلى النمط الأولي الذكري عند الأنثى، أما (الظل) فيمثل الجانب المظلم اللاأخلاقي من الشخصية، وهو مسؤول عن مفهوم الخطيئة الأولى (من وجهة نظر يونغ)، أما القناع فيشير إلى الشخصية العامة كما يراها الآخرون، فالمرء يرتدي قناعاً ليلعب الدور الذي ينسبه له المجتمع ويتوقعه منه في الحياة (التل، 2004).

وبلغة أخرى فإن (الإنيما) هي الجانب الأنثوي في الذكر و(الأنيموس) هي الجانب الذكري في الأنثى. ويعتقد "يونغ" أنه من المهم أن يعبر أحدنا عن السمات المعاكسة لجنسه لكي يتجنب عدم الاتزان Unbalance أو الشخصية أحادية الجانب، فإذا عبر أحد ما فقط عن السمات المحددة لجنسه، فإن السمات الأخرى ستبقى لا شعورية وبدائية وغير متطورة؛ ولذلك فإن الشخص الذي يجد صعوبة في فهم الجنس الآخر، من المحتمل أنه لم يتناغم مع ما لديه من (أنيما) أو (أنيموس).

وتجدر الإشارة أن فكرة يونغ حول (الأينما) و (الأينموس) أدت إلى ظهور مفهوم واسع الانتشار في الأوساط السيكولوجية، وهو مفهوم الأندروجيني Androgynous، إذ يشير مفهوم الأندروجيني إلى ظهور السمات الذكرية والسمات الأنثوية كلتيهما لدى الفرد، إذ قد يكون الفرد مثلاً عطوفاً ومتفهماً (خصائص أنثوية)، وقد يكون في الوقت نفسه مؤكداً لذاته ومسيطراً (خصائص ذكرية).

ويتألف (الظل) من الأفكار والأحاسيس والسلوكات غير المقبولة اجتماعياً التي نمتلكها، وغيرها من السمات التي لا نقبل بها، أي أنه الجانب المعاكس للقناع، إذ يشير إلى الرغبات والانفعالات المتعارضة مع المعايير الاجتماعية، أما (القناع) فهو الدور الاجتماعي الذي من المفروض أن يؤديه الفرد في المجتمع ويفهمه.

علم النفس الفردي لأدلر Adlers Individual Psychology

يعد علم النفس الفردي اسماً أطلقه "أدلر" على نظريته، بسبب تأكيده على تفرد كل شخص، وعلى العكس من آراء "فرويد" الذي ركز على أهمية العقل اللاشعوري أو قوته، يعتقد "أدلر" أننا لدينا قدرة شعورية على مراقبة حياتنا وتوجيهها، وأن العوامل الاجتماعية أكثر أهمية في تشكيل شخصياتنا من الدافعية الجنسية (Silverman & Corsini, 1984).

ويعتقد "أدلر" أن كل شخص يكافح من أجل التفوق، والكفاح من أجل التفوق هو مفهوم يركز على دافعية الإنسان للتكيف مع البيئة أو تحسينها أو السيطرة عليها، فالكفاح من أجل التفوق هو استجابتنا لمشاعر النقص التي اختبرناها جميعاً عندما كنا رضعاً وأطفالاً صغاراً، نتفاعل مع أشخاص أكبر منا وأكثر قوة. ويعتقد "أدلر" أن أهم مصادر الشعور بالنقص يأتي من منافسة الأشقاء Sibling Rivalry ، وبسبب من كون مشاعر النقص غير مريحة أو مزعجة، فنحن عادة نكافح من أجل التحسن لتساعدنا على التغلب على هذه المشاعر المزعجة؛ ولذلك فإن الإحساس بالنقص يؤدي فعلياً إلى النمو الشخصي والإنجاز. ويعد التعويض Compensation محاولة الفرد التغلب على النواقص المتخيلة أو الحقيقية أو الضعف بتطوير قدرات الفرد الأخرى، ويعتبر "أدلر" التعويض أمراً سوياً (طبيعياً) لتعويض ضعفٍ في قدرة ما من خلال التفوق في قدرات أخرى، ومثال ذلك الطالب ذو الإنجاز الأكاديمي الضعيف، قد يعوض عن هذا الضعف بإحراز التفوق في الألعاب الرياضية، أما المبالغة في التعويض Ovrercompensation فهو تعبير عن محاولة الفرد إنكار الموقف الحقيقي أكثر من الاعتراف به، بالمبالغة في بذل الجهد لإخفاء الضعف، وقد وصف "أدلر" نمطين للمبالغة في التعويض وهما: عقدة النقص Inferiority Complex وهو اسم أطلقه "أدلر" على الحالة التي يكون فيها الفرد مغموراً بمشاعر شديدة من عدم الكفاءة، أما عقدة التفوق Superriority فيعني المبالغة في أهمية الذات لإخفاء مشاعر النقص الحقيقية.

عارض "أدلر" افتراض "فرويد" الذي مفاده أن سلوك الإنسان تحركه الغرائز، وعارض أيضاً زعم "يونغ" الرئيس الذي يشير إلى أن سلوك الإنسان تحكمه أنماط فطرية أولية، أما افتراض "أدلر" الأساسي فهو أن سلوك الإنسان تحركه الدوافع الاجتماعية، فالإنسان كائن اجتماعي في أساسه، يسعى إلى الارتباط بالآخرين، وينشغل بنشاطات تعاونية معهم، ويكتسب أسلوباً للحياة يغلب عليه الاتجاه الاجتماعي، ويفضل المصلحة الاجتماعية على المصلحة الشخصية.

كما أن "ادلر" وجهة نظر بيولوجية لا تختلف عن وجهة نظر "فرويد" و"يونغ"، فثلاثتهم يفترضون أن للإنسان طبيعة فطرية تشكل شخصيته، حيث أكد "فرويد" على الحب، بينما أكد "يونغ" على الأنماط الأولية، في حين أكد "أدلر" على المحددات الاجتماعية للسلوك وهو ما أهمله أو قلل من شأنه "فرويد" و"يونغ"، وهذا يعد أعظم ما أسهم به أدلر في النظرية السيكولوجية، إذ حول انتباه الأخصائي النفسي إلى أهمية المتغيرات الاجتماعية، وساعد في تنمية مجال علم النفس الاجتماعي في الوقت الذي كان فيه علم النفس الاجتماعي بحاجة ماسة إلى التشجيع والتأييد وبخاصة من علماء التحليل النفسي.

وتتضح أهمية الجانب الاجتماعي في نظرية "أدلر" من خلال مفهوم الاهتمام الاجتماعي Social intreest، ويقصد به رغبة الإنسان الملحة المتضمنة في طبيعته البشرية ليتوافق مع ظروف البيئة الاجتماعية (Engler, 2006)، وتعبر عن نفسها ذاتياً Subjectively في وعي الفرد بامتلاك شيء ما على غرار الآخرين أو مثلهم أو مشتركاً معهم وأن يكون واحداً منهم، وتعبر عن نفسها موضوعياً Objectively في التعاون مع الآخرين بهدف إصلاح وتحسين المجتمع، ورغم أن الاهتمام الاجتماعي مشترك لدى الجميع إلا أنه لا يظهر تلقائيا، ولا هو شيء ثابت، بل هو بحاجة إلى رعاية وتربية.

أسلوب الحياة Life Style

يعتقد "أدلر" أن كل فرد يطور طريقة فريدة في كفاحه نحو التفوق، ويطلق على هذه الطريقة أسلوب الحياة، فالشخص ربما يحاول تطوير كفاءته وتفوقه من خلال مهاراته العقلية، وآخر يبحث عن الكمال الذاتي من خلال استغلال قوته الجسمية. ويعمل أسلوب الحياة جزئياً كفلتر إدراكي Perceptual Filter يؤثر في الطريقة التي ننظر بها للعالم، وتتطور أساليب الحياة المختلفة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتظهر بشكل واضح في عمر الخمس سنوات، وتبقى بعد ذلك ثابته نسبياً، إلا أنه يمكن تغييرها ولكن فقط من خلال العمل الشاق (Hard Work) والاختبار الذاتي (Self- Examination).

يعتقد "أدلر" أنه لا يوجد شخصان -حتى التوائم المتطابقة- يمتلكان أو يمكن أن يمتلكا أسلوب الحياة نفسه. وقد ميز "أدلر" بين أربعة أساليب حياة أساسية، ثلاثة منها سماها الأساليب السيئة Mistaken Style وتتضمن: الأسلوب المسيطر The Ruling Type ويتميز بالعدوانية، ويميز الأفراد الذين لديهم ميل اجتماعي قليل أو إدراك ثقافي قليل، والأسلوب المتكسب The Getting Type ويميز الأشخاص الاعتماديين الذين يأخذون أكثر مما يعطون. والأسلوب التجنبي Avoiding Style ويميز الأفراد الذين يحاولون الهروب من مشاكل الحياة وينهمكون بدرجة قليلة في النشاطات الاجتماعية. أما الأسلوب الرابع فقد سماه أدلر الأسلوب المفيد اجتماعياً ويصف الأشخاص الذين يمتازون بالاهتمام الاجتماعي الكبير والنشاط.

وقد تحدث "أدلر" عن العوامل المؤثرة في أسلوب الحياة كالترتيب الميلادي وخبرات الطفولة المختلفة، إذ لم يقدم "أدلر" أي مراحل للتطور كما فعل "فرويد"، إلا أنه ركز على أهمية المناخ الأسري Atmosphere وتركيب الأسرة Family Constellation (وضع الأسرة من حيث الترتيب الميلادي بين الأشقاء، ووجود أو غياب الوالدين وغيرهم من مقدمي الرعاية)، ويفترض "أدلر" أن شخصية الطفل الأكبر والأوسط والأصغر مختلفة بسبب الخبرات المختلفة التي يتعرض لها كل منهم في الأسرة. والجدول رقم (3-7) يوضح هذه الفروق.

الجدول رقم (3-7): الفروق في الشخصية استناداً إلى الترتيب الميلادي.

الطفل الأكبر	الطفل الثاني	الطفل الوحيد	الطفل الأخير
ذكي، موجه نحو الإنجاز، مطيع، حماية ومساعدة الآخرين، دائم التوجه نحو الماضي، مهتم بدرجة كبيرة بالقوة، والرغبة بالسلطة والقيادة، يحلم دائماً بالسقوط من الأماكن المرتفعة، يحاول استعادة مجده السابق عند مجيء أخيه الأصغر، وصف "أدلر" "فرويد" بأنه من هذا النمط .	التنافس، الطموح، غير مهتم بالقوة، الحاجة إلى السرعة للوصول إلى وضع الأخ الأكبر، يحلم بالركض والإمساك بالأشياء، يتخطى عادة الأخ الأكبر في الإنجاز والدافعية، وصف "أدلر" بأنه المولود الثاني.	أكثر اجتماعية وأكثر اعتمادية، يكافح من أجل السيطرة والتفوق في جهوده لتخطي أشقاءه الأكبر سناً، إذا تعرض للدلال الزائد قد يستمر أسلوبه الاعتمادي والعاجز في الحياة إلى مرحلة الرشد.	أكثر ميلاً لأن يكون مركز انتباه الآخرين مقارنة بالأخ الأكبر، ينضج بسرعة ويتبنى سلوكات الكبار المفضلة في وقت مبكر من حياته، أكثر احتمالاً للتعرض للدلال الزائد مما سينعكس سلباً على شعوره بالنشاط والاستقلالية.

وفيما يتعلق بأثر الجو الأسري يعتقد "أدلر" أن الطفل المدلل والطفل المهمل على الأرجح أن يطوروا أسلوب حياة متصدع Faulty، إذ يُحرم الطفل المدلل من التعرض للإحباطات والتي سيتعرض لها حتماً في المستقبل، ويحرم أيضاً من فرص تعلم الاستقلالية، وتعلم متطلبات العيش في النظام الاجتماعي، ويصعب عليه تطوير المشاعر الاجتماعية وأن يصبح عضواً مفيداً في المجتمع، وكذلك تنمو لديه مشاعر كره النظام (Order) ويطور اتجاهات عدائية نحوه. كما أن الطفل المدلل ينشد الانتباه المبالغ فيه والاحترام، مما سيؤدي إلى ازدياد احتمالية غضب الوالدين وعقابهما، ويفسرهما الطفل عادة على أنهما رفض له، ويختار الطفل المدلل عادة الهدف الذي يجلب الانتباه المستمر،

ويحاول تنفيذ هذا الهدف بالغضب والتكشير، ويرى الآخرين على أنهم مجرد وسائل لتحقيق رغباته. أما الطفل المهمل فيشعر بعدم القبول والرفض، مثل هذه الرفض يثير لديه المقاومة ومشاعر النقص والميل للانسحاب. ويختار عادة الهدف الذي يمكنه من أن يكون محل احترام الآخرين، فيصبح عدوانياً ومسيطراً وينظر للآخرين على أنهم أعداء لدودين.

منحى السمات Trait Perspective

على النقيض من مدرسة التحليل النفسي التي تحاول سبر أعماق الشخصية بهدف البحث عن الدوافع اللاشعورية التي تحرك السلوك، فإن أنصار منحى السمات يحاولون تفسير السلوك من خلال البحث عن أنماط محددة من السلوك أو الدوافع الشعورية التي تصف أبعاد الشخصية الأساسية (الزق، 2006).

ويرجع جذور هذا المنحى إلى الفيلسوف الإغريقي "أبقراط" المعروف بأبي الطب (Father of Medicine)، إذ يعتقد أن الجسم يحتوي على سوائل أو أخلاط أربعة هي الصفراء والسوداء والدم والبلغم، وأن الشخصية الإنسانية تعتمد على السائل الذي يكون له السيادة عند الشخص؛ وبناءً على ذلك فإن هناك أربع أنواع للشخصية هي: الشخصية الصفراوية وتميل إلى العصبية والمزاج، والشخصية البلغمية وتتصف بالتبلد والهدوء، والشخصية الدموية وتمتاز بالتفاؤل والمرح، والشخصية السوداوية وتميل إلى الحزن والاكتئاب.

ويشير (كرتشمر) إلى وجود ثلاثة أنماط من الطباع ترتبط بالملامح الجسمية الخارجية وهي: النحيل ويتصف بالخجل والحساسية، والانسحاب، ويتصف جسمياً بأنه ذو جسم طويل رفيع وصدر ضيق، والنمط البدين ويتصف بالحيوية والمرح والاجتماعية، وهو ذو جسم قصير بدين وعريض المنكبين، والنمط الرياضي ويتصف بتقلب الطبع وتذبذبه بين نمطي طباع سابقيه، وهو معتدل القوام نامي العضلات (الوقفي، 1998).

تستند نظريات السمات على افتراضين أساسيين أولهما أن سمات الشخصية تتصف بالثبات النسبي عبر الوقت، فليس منطقياً أن الشخص الذي يتميز بسمة السيطرة الشديدة اليوم، أن تقل شدة هذه السمة بدرجة كبيرة في اليوم اللاحق، حيث إن هذا الثبات في هذه السمات له فائدة تتجلى في التبنؤ بالسلوك المستقبلي للفرد.

أما الافتراض الثاني فهو اختلاف الأفراد فيما يمتلكونه من سمة، وهذا بالطبع يعكس مبدأ الفروق الفردية الذي يعني استحالة أن يشبه شخص ما غيره من الأشخاص في جميع السمات، ويترتب على ذلك تنوع لا محدود من الشخصيات الإنسانية الفريدة. وتندرج تحت منحى السمات: نظريات السمة، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

نظريات السمة Trait Theories

تشير نظريات السمة إلى أن الشخصية تتألف من نزعات ثابتة واسعة تؤدي إلى استجاباته مميزة. تعرف السمة بأنها نزعة ثابتة نسبياً توجه سلوك الفرد وتصرفاته (Pervin,1994)، أو هي خاصية ثابتة للشخصية تميل بها إلى أداء سلوكات مميزة(Santrock, 2003)، أو هي نزعات انفعالية، معرفية وسلوكية تؤلف الأبعاد الأساسية للشخصية التي تختلف من شخص لآخر (Westen, 1996).

وعلى الرغم من اختلاف منظري الشخصية أحياناً حول السمات التي تتكون منها الشخصية، إلا أنهم أجمعوا على حول فكرة أن السمات تعد اللبنات الأساسية لبناء الشخصية (Larson, Buss, 2002) .

يعتقد "البورت" أن كل فرد يمتلك مجموعة من سمات شخصية مميزة، مضيفاً بأنه إذا كان باستطاعتنا تحديد هذه السمات، فإننا نستطيع التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف والظروف الحياتية المختلفة (Santrock, 2003)، وحدد 18000 كلمة قاموسية استخدمت لتمييز شخص ما عن آخر. وحدد "البورت" أكثر من 4500 سمة، ولتنظيم هذا العدد الكبير من المصطلحات التي استخدمت لوصف شخصية الفرد، فقد صنف البورت هذه السمات إلى ثلاثة فئات:

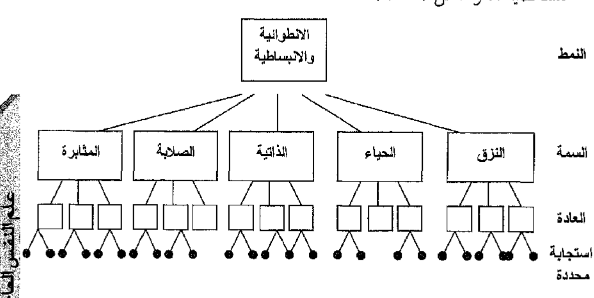
1- السمات الأساسية **Cardinal Traits**: وهي سمات سائدة في سلوك الفرد يتأثر بها كل ما يصدر عنه من سلوكات، ويعتقد 'البورت' أنه في حالة ظهور هذه السمات فإنها تسيطر على شخصية الفرد، وأن القليل من الأفراد يمتلكون مثل هذه السمات.

2- السمات المركزية **General**: عددها قليل، معظم الناس يمتلكون ما بين 6-12 سمة مركزية تكون كافية لوصف الشخصيات، ومن الأمثلة عليها ودود، هادئ، حنون، موضوعي، توّاق إلى الماضي.

3- السمات الثانوية **Secondary**: محددة التكرار وأقل أهمية في فهم شخصية الفرد، تتضمن الاتجاهات الخاصة والتفضيلات، ومثال ذلك نوع الطعام والموسيقى التي يحبها الفرد.

نظرية أيزنك Eysenck

ميز أيزنك بين السمات Traits والأنماط Types ، إذ تمثل الأنماط تنظيماً عالي الرتبة للشخصية أنظر شكل (2-7)



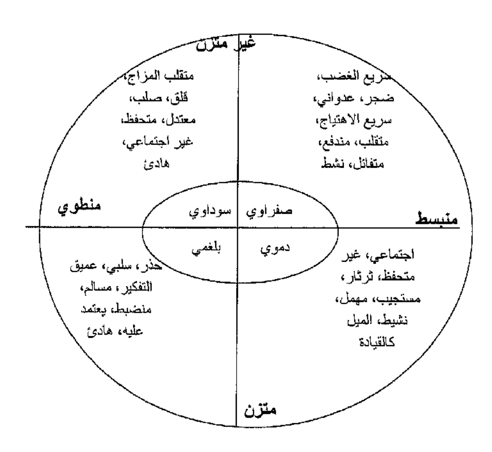
استناداً إلى آراء "أيزنك" يصدر الأفراد سلوكات محددة، بعضها متكرر أو اعتيادي (ناشئ عن عادة). وتمثل السمة مجموعة مترابطة من هذه العادات، مثال ذلك تجنب الانتباه، وعدم البدء في المحادثات، وتجنب مجموعات اجتماعية كبيرة هي سلوكات معتادة للأفراد ذوي سمة الحياء Shyness، أما النمط فهو مجموعة مترابطة من السمات، فالأفراد ذوو سمة الحياء وسمة الصلابة والموجهون نحو الداخل Inward Looking هم من ذوي النمط الإنطوائي. واستناداً إلى آلاف الدراسات التي أجريت من النصف الأخير من القرن الماضي حدد أيزنك ثلاثة أنماط نفسية متداخلة Overarching هي: :(Westen, 1996)

1- **الانطوائية الانبساطية Entroversion Extroversion**: تشير الانبساطية إلى الميل الاجتماعي والنشاط والمخاطرة، بينما تشير الانطوائية إلى الكف الاجتماعي، والجدية والحذر.

2- **العصابية – الاتزان الانفعالي Neuroticism- emotional Stability**: تشير العصابية إلى المزاجية والقلق وسرعة الغضب وعدم الهدوء، في حين يتضمن الاتزان الانفعالي، والطمأنينة وهدوء المزاج والقدرة على القيادة والخلو من الهم.

3- **الذهانية Psychoticism**: يعكس هذا البعد درجة اتصال الفرد بالواقع وضبطه لدوافعه الغريزية، واهتمامه بالآخرين، ويصف شخصية الأفراد ذوي الاضطرابات النفسية. إن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة من الذهانية، هم أفراد عدوانيون، متمركزون حول ذواتهم، اندفاعيون ويظهرون سلوكات مضادة للمجتمع، أما الأشخاص ذوي الدرجات المتدنية من الذهانية، فهم متعاطفون وقادرون على ضبط اندفاعاتهم.

ويعتقد "أيزنك" أن اتحـاد البعـدين الرئيـسين للشخـصية وهمـا بعـد الانبـساطية - الانطوائية وبعد الاتزان عـدم الاتـزان (العـصابية)، يـؤدي إلى سمـات شخـصية معينـة فالشخص الانبـساطي وغـير المتـزن يتوقـع أن يكـون منـدفعاً.ويوضـح الـشكل(3-7) يوضح التفاعلات بين البعدين الرئيسين للشخصية. وتشير الدائرة الـتي تتوسـط الـشكل الى الأمزجة الأربعة التي تحدث عنها أبقراط.



الشكل رقم (3-7): أبعاد الشخصية من وجهة نظر "أيزنك"

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The Big Five Personality Factors

إن العوامل الخمسة الكبرى هي نظرية معاصرة، أثارت عدداً كبيراً من الأبحاث الحديثة، إذ وجد معظم المنظرين الذين استخدموا التحليل العاملي للوصول إلى تصنيف لسمات الشخصية، أن تصنيفاتهم اختصرت إلى خمسة سمات عليا تسمى العوامل الخمسة الكبار (McCare & Costa, 1990).

وتجدر الإشارة إلى أن العلماء أجمعوا على فكرة أن هناك خمسة عوامل، إلا أنهم لم يتفقوا حول الطبيعة الحقيقية لكل عامل من هذه العوامل، لذلك لم يستخدم الباحثون المسميات نفسها للعوامل الخمسة، والجدول رقم (4-7) يوضح هذه العوامل.

الانبساطية Extroversion	العصابية Neuroticism	المقبولية Agreableness	الضميرية Conscientiosness	الانفتاح على الخبرة Opennes to Experience
اجتماعي- منكفئ على ذاته، مرح، كئيب، حنون، متحفظ سلبي.	هادئ- قلق، آمن- غير آمن، راض عن ذاته- مشفق على ذاته صلب- حساس، انفعالي- غير انفعالي	رقيق القلب، قاسي القلب، واثق- شكاك، مساعد- غير متعاون، بخيل- كريم، ناقد - متساهل، نزق- ودي (مبتهج)	منظم- فوضوي، حذر-مهمل، مهذب- مندفع، كسول- مثابر، متأخر- دقيق في مواعيده، بلا هدف- طموح	خيالي- عملي، مهتم بالتنوع- روتيني، مستقل- ممتثل، محافظ- متحرر، غير فضولي- فضولي، غير مبدع- مبدع

الشكل رقم (4-7) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المنحى الإنساني Humanistic Perspective

يؤكد أنصار الاتجاه الإنساني أن أهم العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني هي الخصائص الداخلية للإنسان، كالإرادة الحرة والخبرة الذاتية، ويعتقدون أن الطبيعة الإنسانية مفعمة بالأمل والتفاؤل، فالإنسان مخلوق اجتماعي خير، ومنطقي. وبمعنى آخر يؤكد على قدرة الإنسان على النمو الشخصي وحرية اختيار مصيره، والخصائص الإيجابية الإنسانية (Santrock, 2003). إن كل إنسان لديه القدرة على مواجهة الضغوط الحياتية وضبط شؤون حياته وتحقيق رغباته، وقادر على فهم ذاته وفهم الآخرين (Cain, 2001). وبناءً على ذلك يظهر بشكل واضح نقاط الخلاف بين أنصار الاتجاه الإنساني من جهة والسلوكيين والفرويديين من جهة أخرى، إذ ركز العلماء السلوكيون على أن العوامل البيئية هي أهم المحددات للسلوك الإنساني (ينظر إلى الإنسان كآله)، بينما يرى أنصار الاتجاه الإنساني أن المحددات البيئية قد تعمل على تدعيم بعض القابليات الأساسية وعلى تثبيط بعضها الآخر، فجوهر الإنسانية يتمثل في ذات فريدة وقوة مبدعة وإرادة للنمو وتحقيق الذات. أما الفرويديون فيتشابهون مع الإنسانيين في مسألة المحددات الداخلية للسلوك الإنساني، إلا أن الإنسانيين يختلفون جوهرياً معهم، إذ يركزون على عمليات اتخاذ القرارات الواعية والمنطقية، بينما تنظر مدرسة التحليل النفسي للإنسان نظرة تشاؤمية وتفسر سلوك معظم البشر من خلال غريزتي الجنس والعدوان، وبناءً على ذلك سمي المنحى الإنساني بالقوة الثالثة في علم النفس، حيث تمثل مدرسة التحليل النفسي القوة الأولى، بينما تمثل المدرسة السلوكية القوة الثانية ومن أبرز أنصار المنحى الإنساني في علم النفس أبراهام "ماسلو" وكارل روجرز.

1- نظرية ماسلو:

يعتقد "ماسلو" -تم الإشارة إلى ذلك في فصل الدافعية- أن الإنسان مدفوع من خلال سلسلة من الحاجات المرتبة هرمياً من الأدنى إلى الأعلى استناداً إلى توقيت

ظهورها وأهمية إشباعها، فأول ما يشبع الفرد هو حاجاته الدنيا، ثم ينتقل إلى إشباع حاجاته العليا، فإذا أشبع حاجاته البيولوجية يبحث عن الشعور بالأمن الشخصي، فإذا شعر بالأمن ينشد الحب من الآخرين وحبهم له، وإذا أشبع هذا الحب ينتقل إلى حاجته إلى تقدير لذاته واحترامها، وفي حالة إشباع الفرد لهذه الحاجات الأربع يسعى جاهداً إلى الشعور بالسعادة الحقيقية، ألا وهي تحقيق ذاته التي تمثل أعلى حاجة إنسانية، إذ تقع في قمة هرمية الحاجات، ويقصد بها قدرة الإنسان على استغلال طاقاته وقدراته إلى أقصى درجة ممكنة، بحيث يصل إلى ما يريد أن يكون عليه (الوصول إلى ما يمكن الوصول إليه).ويعتقد "ماسلو" أن معظم الناس يواجهون صعوبات تمنعهم من تحقيق ذواتهم، وبمعنى آخر قلة قليلة من الناس هم من المحققين لذواتهم، ومن الأمثلة عليهم أينشتاين (عالم فيزياء) وليام جيمس (عالم نفس) روزفلت (سياسي).

يؤكد "ماسلو" أن الأشخاص المحققين لذواتهم يمتازون بالسمات التالية: تلقائيون (عفويون)، درجات مرتفعة من الإبداعية، مقاومة الخضوع الاجتماعي أو مقاومة الامتثال لثقافة المجتمع السائدة، يتقبلون (الذات والآخرين والعالم الطبيعي) كما هي عليه، اتجاهات وقيم ديمقراطية، يركزون على المشكلة لا على الذات، الاستقلالية وعدم الاعتمادية، علاقات شخصية عميقة وانتقائية، لا يخلطون بين الوسائل والغايات، ولديهم اهتمامات اجتماعية قوية، يسمون فوق البيئة أكثر من مواجهتها، ويمرون بخبرات روحية أو غيبية دون أن تكون ذات طابع ديني بالضرورة، لديهم حاجة أكثر إلى الخصوصية (الانعزال)، وهذه الخصوصية عادة مكروهة من قبل الأفراد الذين يسيئون فهمها على أنها تكبر أو جفاء للأصدقاء أو عدائية للآخرين (التل، 2004، عبد الرحمن، 1998، Santrock, 2003, Engler, 1999).

2- نظرية روجرز Rogers



أكد "روجرز" على تحقيق الذات واعتبره نزعة فطرية نحو النمو، ودافع يوجه كل أفعال الفرد وتصرفاته، ويعتقد أن الشخصية هي التعبير عن نزعة الفرد لتحقيق ذاته وفق إدراكه الفردي للواقع (الوقفي، 1998). ويعتقد "روجرز" أن معظمنا يعاني من صعوبات ملحوظة في تقبل مشاعرنا الفطرية الخيرة، فخلال رحلة نمونا يعلمنا أشخاص ذوو تأثير حاسم في حياتنا (الأشخاص المهمون في حياتنا: الوالدان، الأصدقاء، المعلمون...إلخ) الابتعاد عن فطرتنا، الخيرة ومشاعرنا الإيجابية، إذ عادة ما نسمع كلمات منهم لا تفعل هذا، ولد غبي؟....ألخ وفي معظم الأحيان يتم تهديدنا بأشكال مختلفة من العقاب عندما لا نخضع لمطالبهم، وللمعايير السلوكية المفروضة علينا من قبلهم، وينتج عن ذلك تدني تقدير الذات لدينا.

ويعتقد "روجرز" أن تحقيقنا لذواتنا وقدرتنا على تشكيل علاقات إيجابية مع الأشخاص الآخرين يتطلب منا إدراك خبراتنا الأساسية (مشاعرنا وأفكارنا ومدركاتنا)، ولكن يفشل العديد منا في تحقيق ذواتهم، ويعزو "روجرز" ذلك بأن لدينا حاجة إلى الاعتبار الإيجابي Positive Rogard أي حب الآخرين المهيمن في حياتنا وقبولهم لنا، ولسوء الحظ عادة ما نحصل على اعتبار إيجابي مشروط وليس على اعتبار إيجابي غير مشروط، وبمعنى آخر تفرض علينا شروط للحب الذي نحتاجه، وعندما ندرك مثل هذه الشروط، فإننا عادة نمتثل لهذه الشروط بغية الحصول على هذا الحب، حتى لو تطلب منا الأمر التخلي عما تمليه علينا خبراتنا الذاتية، وقد نلجأ إلى نكران أو تشويه هذه الخبرة. ولكي ندافع عن خبراتنا الذاتية التي تم وصفها بأنها سيئة، ولتجنب رفض الآخرين لنا، فإننا نصبح أكثر توتراً وأقل إدراكاً لمشاعرنا الذاتية وأقل عفوية ويشوه مفهوم الذات

لدينا؛ نتيجة مسايرتنا لمعايير الآخرين وقيمهم بدلاً من أن ننسجم مع خبراتنا الذاتية الحقيقية.

مفهوم الذات Self- Concept

يعد مفهوم الذات موضوعاً مركزياً من وجهة نظر "روجرز" وغيره من أنصار المدرسة الإنسانية، ويشير إلى إدراكات وتقييمات الفرد الكلية لقدراته وسلوكاته، فالفرد الذي يمتلك مفهوم ذات غير دقيق تزداد احتمالات أن يعاني سوء التكيف. وقد ميز "روجرز" بين الذات الحقيقية (Real) والتي تنتج عن خبرات الفرد، والذات المثالية وهي الذات التي نرغب أن نكون عليها، وأن عدم التطابق الكبير بين الذاتين ينتج عنه سوءٌ في التكيف لدى الفرد، ولتحسين تكيف الفرد لا بد له من تطوير إدراكات أكثر إيجابية لذاته الحقيقية، وليس القلق والانشغال كثيراً بما يريده الآخرون منه، وزيادة خبرات الفرد الإيجابية مع العالم المحيط به(Santrock, 2003). وقد اقترح "روجرز" ثلاث طرق لمساعدة الفرد على تطوير مفهوم ذات إيجابي وهي الاعتبار الإيجابي غير المشروط Unconditional Positive Regard والتعاطف Empathy، والأصالة Genuiness.

الاعتبار الإيجابي غير المشروط: يعتقد "روجرز" أننا بحاجة إلى تقبل الآخرين لنا بصرف النظر عن سلوكنا، ولذلك يعرف الاعتبار الإيجابي غير المشروط بأنه التقبل والتقدير والنظرة الإيجابية للفرد، بصرف النظر عن سلوكه. ويؤمن "روجرز" إيماناً قوياً بدور الاعتبار الإيجابي غير المشروط في الإعلاء من قيمة الذات (تقدير الذات) لدى الفرد.

التعاطف: ويقصد به الإصغاء الحساس لمشاعر الفرد الحقيقية وفهمها .

الأصالة: ويقصد بها شفافية تعبير الآخرين عن مشاعرهم وعدم إخفائها تجاه الفرد، وعدم بناء الحواجز والمظاهر المزيفة معه (تجنب التكلف والرياء). ويرى "روجرز" أن الاعتبار الإيجابي غير المشروط، والتعاطف، والأصالة هي المقومات الأساسية للعلاقات الإنسانية، وأن هذه الاستراتيجيات الثلاثة نستطيع استخدامها لمساعدة الآخرين على

الشعور الإيجابي نحو ذواتهم ونجاحهم في علاقاتهم بالآخرين (Bozarth, Zimring, & Tausch, 2001).

الشخص القائم بوظائفه على أكمل وجه The Fully Functioning Person

أكد "روجرز" على أهمية أن يصبح الإنسان قائماً بوظائفه على أكمل وجه، وهو الشخص المنفتح على الخبرة وغير الدفاعي، أي أنه مدرك لكل الخبرات دونما حاجة إلى إنكارها أو تشويشها، ولديه حساسية ووعي لذاته وللعالم الخارجي، ومنسجم في علاقاته مع الآخرين، والإبداعية Creativity وهي (القدرة على التكيف الإبداعي مع التغيرات والبحث عن الخبرات الجديدة والتحديدات)، والثقة ويقصد بها (الثقة بخبرته وعدم الانقياد لآراء الآخرين)، والحرية وتعني قوى الاختيار الحر، أي أن الشخص يتحمل مسؤولية قراراته وسلوكاته (Englre, 2006)، والتطابق الكامل بين الخبرة ومفهوم الذات، وهذا ما يحميه من التهديد والقلق ويحول دون الحاجة للدفاع ويسمح لكل الخبرات أن يتم التعبير عنها رمزياً في الوعي (عبد الرحمن، 1998).

المنحى السلوكي والمعرفي الاجتماعي

يؤكد أنصار هذا المنحى على دور الخبرات البيئية في فهم الشخصية، إذ يركز السلوكيون على السلوك الخارجي القابل للقياس والملاحظة، بينما يركز أنصار النظرية المعرفية الاجتماعية على العمليات المعرفية (كالمعتقدات والتوقعات) وضبط الذات، علاوة على تركيزهم على السلوك الخارجي الملاحظ.

1- سكنر:

يعتقد "سكنر" أن الشخصية هي سلوكات وردود فعل انفعالية متعلمة، وتكون عادة محددة نسبياً ومرتبطة بمثيرات بيئية خاصة (Westen, 1996)، ويكرر الفرد سلوكاته هذه بعد أن يحصل على مكافآت (تعزيز موجب) عليها، أو عندما يكرر سلوكاً ما بغية تجنب مثيرات منفرة (تعزيز سالب). ويتضح من هذا التعريف للشخصية إهمال المدرسة

السلوكية للعمليات المعرفية العقلية الداخلية (الأفكار والانفعالات والدوافع)، ويضيف "سكنر" - على النقيض من آراء منظري منحى السمات - أنه في حالة تشابه سلوك الفرد في مواقف حياتية متنوعة، فإن ذلك يعزى إلى تشابه أنماط التعزيز في هذه المواقف، ولا يعزى كما يدعي أنصار منحى السمات إلى وجود سمات شخصية (Feldman, 1996).

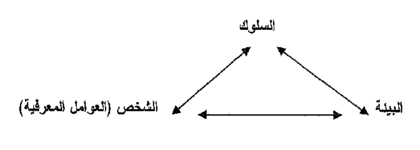
وبناءً على ما تقدم يمكننا القول استناداً إلى الاتجاه السلوكي، إن الشخصية الإنسانية يمكن تعديلها وتغيرها كونها متعلمة، من خلال إجراءات تعديل السلوك كالتعزيز والعقاب والإطفاء....إلخ، وبمعنى آخر يمكننا تعديل الشخصية الإنسانية من خلال إعادة ترتيب وتنظيم المواقف البيئية، إذ إن الشخصية تتغير بتغير المواقف والخبرات البيئية، فالطفل الخجول يمكن تعديل سلوكه ليصبح طفلاً جريئاً، والطالب المندفع يمكن تعديل سلوكه ليصبح طالباً منضبطاً قادراً على إدارة سلوكه بنفسه، والطفل العدواني يمكن تعديل سلوكه ليصبح متعاوناً ومؤكداً لذاته.

المنظور المعرفي الاجتماعي

يتفق المنظرون المعرفيون الاجتماعيون مع أنصار المدرسة السلوكية حول فكرة أن التعلم وليس الغرائز أو الصراع أو الدفاع هو أساس الشخصية، وأن نزعات الشخصية تميل لأن تكون محددة نسبياً وتتشكل من خلال نتائجها (التعزيز والعقاب)، ويركزون كذلك على دور المعتقدات والتوقعات ومعالجة المعلومات. واستناداً إلى وجهة النظر هذه فإن الشخصية تعكس تفاعلاً مستمراً بين المتطلبات البيئية والطريقة التي يعالج بها المعلومات المتعلقة بذاته والعالم المحيط به. إن مثل هذه الآراء تجد صدى كبيراً لدى عالم النفس الشهير "البورت باندورا"، إذ صرح أن الناس ليسوا مدفوعين بقوى داخلية كما فعلت نظرية التحليل النفسي، وليسوا مشكلين ومسيطراً عليهم أتوماتيكياً من خلال المثيرات الخارجية كما أشار منظرو الراديكالية السلوكية مثل "سكنر"، فسلوكات الناس تعكس مخططاتهم (Schemas) التي يستخدمونها لفهم العالم، وتوقعاتهم حول ما الذي سيحدث إذا تصرفوا بطرق محددة، ودرجة إيمانهم بقدرتهم على إنجاز أهدافهم،

ويعتقد "باندورا" أيضاً أن سلوك الشخص والبيئة والعوامل المعرفية جميعها مهمة لفهم الشخصية.

ويؤكد "باندورا" في تفسيره للشخصية على مفهوم الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism التي تعني التفاعل الحتمي المتبادل ذا الاتجاهين بين البيئة (العوامل الخارجية) والفرد (العوامل المعرفية) كسببين معتمدين على بعضهما البعض ومتفاعلين ومنتجين للسلوك، وبمعنى آخر استخدم "باندورا" هذا المفهوم ليصف الطريقة التي يتفاعل بها السلوك والفرد والبيئة، إذ تؤثر البيئة في سلوك الفرد، والفرد بما لديه من عوامل معرفية يؤثر ويغير في البيئة، وكذلك فإن العوامل المعرفية تؤثر في سلوك الفرد وتتأثر به كما هو موضح في الشكل رقم (4-7)

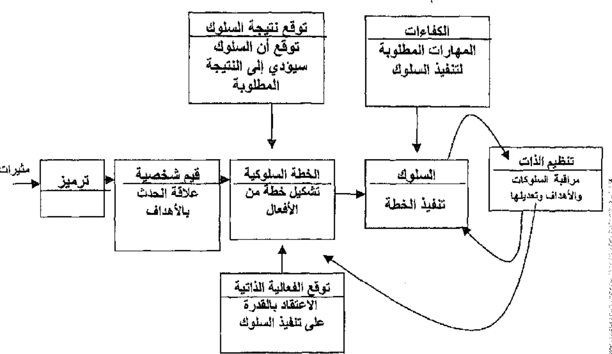


الشكل رقم (4-7): الحتمية المتبادلة

وفقاً للنظريات المعرفية الاجتماعية لا بد من توافر شروط متعددة لكي يحدث السلوك، وكما يظهر في الشكل (5-7) لا بد للشخص أن يرمز الموقف الحالي من حيث مدى علاقته بأهداف الفرد أو اهتماماته الحالية، ويجب أن يكون الموقف له معنى شخصي كافٍ أو قيمة لكي يبدأ السلوك الموجه نحو الهدف. كما يجب على الفرد أن يؤمن بأن أداء السلوك سيؤدي إلى النتيجة المرغوبة أو المطلوبة، ويطلق على هذا الاعتقاد توقع نتيجة السلوك Behavior Outcome Epectancy، وأن لديه القدرة العقلية على أداء هذا السلوك، ويطلق على هذا الاعتقاد توقع الفاعلية الذاتية Self- Efficacy

Expectancy، وإلا فلن يصدر أو يحدث السلوك، أخيراً لا بد للشخص من إدارة أو تنظيم نشاطه المتقدم باستمرار بطريقة تؤدي إلى تحقيق الهدف، ويطلق على هذا التنظيم اسم التنظيم الذاتي Self Regulation -وضع الأهداف وتقييم الأداء وتعديل الفرد لسلوكه لتحقيق هذه الأهداف في سياق من التغذية الراجعة المستمرة- وبمعنى آخر فالأفراد يضعون باستمرار أهدافاً معينة، ويطبقون مهاراتهم لإنجاز هذه الأهداف ويراقبون أفكارهم وأفعالهم حتى يتم تحقيق هذه الأهداف أو يتم تعديلها، فالشخصية بناءً على هذه النظرة ليست أكثر أو أقل من الجهود المبذولة لحل المشكلة لدى الأفراد الذين يسعون نحو تحقيق مهماتهم الحياتية (Hariw & Cantor, 1994).

وبالرجوع إلى الشكل (5-7) فإن هذا يعني مراقبة الفرد لسلوكه في كل خطوة من خطوات الطريقة التي يستخدمها، حتى يتم تحقيق الهدف، وإن لم يتمكن من تحقيق الهدف فما عليه إلا أن يقوم بتعديله أو تغييره.



الشكل رقم (5-7): نموذج معرفي اجتماعي للسلوك الشروط التي لابد من وجودها لكي يحدث السلوك

قياس الشخصية

إن رغبة الإنسان في التعرف على شخصيات الآخرين والتنبؤ بها هو أمر قديم، إذ لجأ الإنسان بغية الوصول إلى هذا الهدف إلى وسائل مختلفة منها: التنجيم، وقراءة الكف (التعرف على الشخصية من خلال قراءة الخطوط في راحة الكف (Palmistry)، وقراءة فنجان القهوة، ومنها أيضاً الفراسة التي تبنى على الشكل الخارجي للجمجمة أو الوجه والقامة، وما تزال هذه الطرق مستخدمة في أيامنا هذه، إلا أنها لا تصمد في وجه النقد العلمي والتجريب (الوقفي، 1998).

أما علماء النفس فقد استخدموا طرقاً علمية لقياس الشخصية، ويهدفون من وراء قياس الشخصية إلى تحقيق فهم أفضل لمشكلات الأفراد النفسية وتحسين تشخيصهم ومعالجتهم لهذه المشكلات. ويعد هذا الهدف من مسؤولية علماء النفس المدرسي وعلماء النفس الإكلينيكي، أما علماء النفس الصناعي والعاملون في ميدان الإرشاد المهني، فيقيسون الشخصية بغية مساعدة الفرد في اختياره لمهنته، وبمعنى آخر تحديد المهنة الملائمة لقدرات الفرد واتجاهاته، أما علماء النفس المهتمون بإجراء البحوث العلمية فيسعون من وراء روز الشخصية إلى التحقق من نظريات الشخصية وأبعادها، فإذا أراد عالم نفس التحقق من مفهوم الذات مثلاً فإنه بحاجة إلى مقياس لمفهوم الذات (Santrock, 2003)

وقبل الحديث عن مقاييس الشخصية لا بد أن نبقي في أذهاننا قضيتين مهمتين حول طبيعة قياس الشخصية الأولى: هي أن نوع الاختبارات التي يختارها علماء النفس تعتمد باستمرار على المنحى النظري لعالم النفس، والثانية: تشير إلى أن معظم اختبارات الشخصية مصممة لقياس خصائص الشخصية الثابتة نسبياً والمتحررة من التأثيرات الموقفية Situational Influence (Ozer, 2001). ومن أبرز مقاييس الشخصية الاختبارات الإسقاطية، وقوائم التقدير الذاتي وفيما يلي وصفٌ مختصرٌ لهذه المقاييس.

الاختبارات الإسقاطية Objective Test

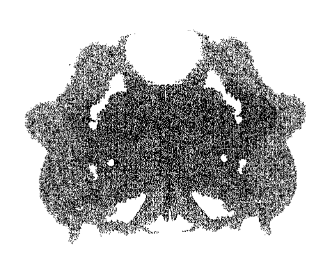
الاختبارات الإسقاطية هي أداة لقياس الشخصية، تتطلب من الفرد أن يستجيب إلى مثيرات غامضة بسرد قصة حولها أو بوصفها، وبمعنى آخر يسقط Project معانيه وانفعالاته ورغباته وحاجاته واتجاهاته على هذه المثيرات الغامضة.

وتستند هذه الاختبارات على افتراض مفاده، أن المثيرات الغامضة تسمح للفرد بإسقاط رغباته وحاجاته واتجاهاته على هذه المثيرات (Santrack, 2003)، وقد صممت هذه الاختبارات لتثير لدى الفرد المشاعر والصراعات اللاشعورية، إذ تهدف إلى البحث في داخل العقل لاكتشاف الكيفية التي يفكر أو يشعر بها الفرد فعلاً. ولذلك تعد هذه الاختبارات ذات جاذبية عالية لدى أنصار مدرسة التحليل النفسي، علاوة على ذلك لا توجد على هذه الاختبارات إجابات خاطئة وإجابات صحيحة، مما سينعكس إيجابياً في عدم لجوء الفرد إلى الكذب عند الإجابة عليها (التل، 2004).

ومن أشهر الاختبارات الإسقاطية اختبار بقع الحبر لروشاخ Rorshach، واختبار تفهم الموضوع لموراي ومورجان (Murray & Morgan).

اختبار بقع الحبر:

يتكون الاختبار من عشر بطاقات مطبوع على كل منها بقعة حبر Inkblot متماثلة النصفين، خمس منها باللون الأبيض والأسود، والخمس الأخرى ملونة، انظر الشكل (6-7)



الشكل رقم (6-7): نموذج من اختبار بقع الحبر

وتقدم البطاقات للمفحوص الواحدة تلو الأخرى بترتيب معين، ثم يطلب منه أن يذكر ما يراه أو يصفه، أي ماذا يشبه؟ أو ماذا يحتمل أن يكون؟ ويسجل عادة الفاحص كل ما يقوله المفحوص، والزمن الذي استغرقه في الإجابة لكل بطاقة. وفي ضوء ذلك يتم التعرف على شخصية المفحوص، إذ قد يشير الاعتماد الشديد على اللون في الاستجابة إلى السلوك الاندفاعي، في حين تشير ندرة الاعتماد على اللون إلى اكتئاب المفحوص، وفي حالة مشاهدة مفحوص ما لحيوانات مفترسة وأسلحة، فقد يدلل ذلك عن وجود ميول عدوانية لديه. وتجدر الإشارة إلى أن الفاحص يعيد عرض البطاقات العشر مرة أخرى بهدف التحقق من الاستجابات الأولية للمفحوص.

اختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception Test (TAT).

يتكون الاختبار من عشرين بطاقة عليها صور غير ملونة لأناس وأشياء، ويطلب من المفحوص أن يروي قصة عما يراه في الصورة، بحيث تتضمن القصة أوصافاً لمشاعر الأشخاص الموجودين في الصور وكيفية وقوع الحادث. ويستند موراي في تصميمه للاختبار (واضع الاختبار وصاحب نظرية الحاجات في الشخصية)، على افتراض مفاده أن الشخص عندما يتحدث عن قصة ما، فإنما يسقط عليها حاجاته ومشاعره ورغباته وهمومه.



الشكل رقم (7-7): صورة من اختبار تفهم الموضوع

ويتم تفسير القصص استناداً إلى تحليل محتواها وفق ثلاثة جوانب هي البطل، والحاجات الرئيسية، والضغوط الواقعة عليه (الهنداوي والزغول، 2002) ويستخدم هذا الاختبار في الممارسات العلاجية، وللتحقق من الحاجة إلى الإنجاز لدى المفحوصين (Cramer & Brlkliant, 2001).

اختبارات التقرير الذاتي Self - Report Test

على النقيض من الاختبارات الإسقاطية، لا تحاول اختبارات التقرير الذاتي قياس الشخصية اللاشعورية أو الخفية،، إذ تسأل المفحوصين مباشرة فيما إذا كانت فقرات الاختبارات تصف سماتهم الشخصية أم لا، وذلك من خلال الإجابة على الفقرة بنعم/ لا، أو أوافق/ لا أوافق، وتتضمن هذه الاختبارات فقرات مثل: أُحب الذهاب إلى الحفلات، أحب مشاهدة أفلام الكرتون في التلفاز....الخ. وتسمى هذه الاختبارات بالاختبارات الموضوعية Objective Tests، وتحظى بثقة قوية من قبل أنصار منحى السمات، إذ يعتقدون أنها تقدم فهماً أفضل لسمات شخصية الفرد مقارنة بالاختبارات الإسقاطية، مع ذلك تعرضت هذه الاختبارات لانتقاد من قبل أنصار التحليل النفسي وأنصار المنحى السلوكي، فأنصار التحليل النفسي يعتقدون بعدم قدرة هذه الاختبارات على سبر أعماق الشخصية ومحدداتها اللاشعورية، في حين يرى أنصار المنحى السلوكي والمنحى المعرفي الاجتماعي بأنها لم تشر بشكل كافٍ إلى التباينات الموقفية في الشخصية، وإلى الطرق التي تتغير بها الشخصية عندما يتفاعل الفرد مع بيئته المحيطة. ومن أشهر اختبارات التقرير الذاتي اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPT) Minnesota Multiphasic Personality Inventory . يعد هذا الاختبار أكثر اختبارات التقرير الذاتي شيوعاً في قياس السلوك الشاذ وتشخيص الاضطرابات النفسية، ويتضمن الاختبار عشرة مقاييس لتقدير مدى اضطراب سلوك الفرد في عشرة مجالات مرضية هي: الاكتئاب، الفصام، الهستيريا، توهم المرض والعظام (جنون العظمة)، والذكورة والأنوثة، والوساوس القهرية، والانطواء الاجتماعي، والهوس الخفيف، والمخاوف

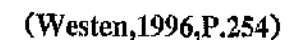
المرضية، ويبلغ عدد فقرات الاختبار حوالي (567) فقرة يجاب عليها بنعم أو، لا، أو، لا أدري، كما يتضمن فقرات تكشف عن صدق المفحوص في الإجابة. ومن الأمثلة على فقرات المقياس أشعر بالتوتر الشديد في العمل، أشعر بالخوف عندما أنظر إلى أسفل من مكان عالٍ، أقطع الشارع عادة لأتفادى مقابلة شخص أراه، لدي عادة عد الأشياء غير الهامة كلمبات الكهرباء في الطريق أو ما شابه ذلك، يزعجني ما لدى الآخرين من أفكار خاطئة عني، يدور في عقلي أحياناً أفكار مرعبة.

الفصل الثامن

الاضطرابات النفسية

Psychological Disorders





(Westen,1996,P.254)

8

الاضطرابات النفسية Psychological Disorders

تعريف السلوك الشاذ

لكي نفهم الاضطرابات النفسية فنحن بحاجة إلى التحقق من معنى السلوك الشاذ Abnormal Behavior، إن السلوك الشاذ واحد من المفاهيم التي يصعب تعريفها، إذ يختلف تعريفه باختلاف التخصصات الأكاديمية Academic Displines والمؤسسات الاجتماعية والطبية والقانونية، فعلى سبيل المثال تعرف المحكمة الفدرالية الخبل أو الجنون Insanity - وهو مصطلح قانوني وليس مصطلحاً نفسياً - بأنه عدم قدرة الفرد على إدراك أو تقدير لطبيعة ونوعية تصرفاته وعدم شرعيتها (Pikona- Spir, Melamed & Elizur, 2001)، في حين تعرف جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية The American Psychiatric Association, 2001 السلوك الشاذ بمصطلحات طبية وتعني به مرض عقلي واضح في دماغ الفرد ويؤثر في الطريقة التي يفكر بها وفي سلوكاته وتفاعلاته الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أن الخط الفاصل بين ما هو طبيعي (سوي) وما هو غير طبيعي (شاذ) ليس واضحاً عادة ، ولذلك تستخدم ثلاثة محكات أو معايير للتمييز بين السلوك الطبيعي والسلوك الشاذ تظهر في تعريف السلوك الشاذ وهو أنه: سلوك منحرف Deviant، أو غير تكيفي Maladaptive، أو مؤلم للشخص Personally Distressful. ويكفي محك واحد للحكم على السلوك بأنه شاذ إلا أنه قد يظهر المحكان أو المحكات الثلاثة معاً. فعندما ينحرف السلوك عمّا هو مقبول



في ثقافة ما يمكن اعتباره سلوكاً شاذاً، ومثال ذلك الشخص الذي يغسل يديه أربع مرات في الساعة، ويستحم سبع مرات في اليوم، وينظف حجرته ثلاث مرات يومياً يعد سلوكه سلوكاً شاذاً.

وفيما يتعلق بالمحك الثاني (اللاتكيفية) يبدو أن السلوك الشاذ يعرقل قدرة الفرد على أداء وظائفه وأعماله اليومية بفعالية، أما المحك الثالث الألم والمعاناة الشخصية، فتظهر في التوتر الذي يشعر به الفرد، فالشخص المكتئب مثلاً يعاني فيما يتعلق بحياته ونظرته التشاؤمية للمستقبل. وبناءً على ما تقدم يمكن تعريف الاضطرابات النفسية والسلوكية بأنها حالات مرضية تتميز بتغير التفكير أو المزاج أو الانفعالات أو السلوك شريطة أن يكون هذا التغير شديداً، وأدى إلى المعاناة وعدم الارتياح لدى الشخص، وأثر في أدائه (بني مصطفى، 2004). أو هو نمط أو متلازمة سلوكية أو نفسية ذات دلالة إكلينيكية، ترتبط بأعراض مؤلمة أو بقصور في واحد أو أكثر من المجالات الهامة في الحياة (American Psychiatric Association, 1994).

وتجدر الإشارة أن للاضطرابات النفسية أعراضاً عديدة تختلف من مرض لآخر وتتباين شدتها في المرض الواحد، ومن فرد لآخر، وحتى لدى الفرد الواحد من وقت لآخر. واستناداً إلى هذه الأعراض نحكم على سلوكنا وسلوك الآخرين بالسواء أو عدمه. وفي بعض الحالات تكون الأعراض مأساوية وصارخة الانحراف، وفي مثل هذه الحالة يسهل الحكم على الاضطراب حتى من قبل أخصائي نفسي مبتدئ، ومثال ذلك الشاب الذي يعتقد بأن أراءه تذاع بواسطة محطات التلفزة إلى كل أرجاء الأرض، أو الفتاة التي تتحدث مع الموتى باستمرار وبصوت مرتفع. وفي حالات أخرى يصعب التشخيص وتحتاج إلى معالج بارع لتشخيصها؛ لما يكتنفها من غموض كالفرد الذي يؤمن بقدرة العرافين على قراءة المستقبل، والرياضي الذي يستمر في تعاطي المنشطات رغم إدراكه لأثارها الخطيرة. (عبد الرحمن، 2000).

ولذلك يمكن القول إن ظهور السلوك غير الطبيعي لفترة زمنية قصيرة لا يعد مؤشراً على المرض النفسي، إذ لا بد أن يكون شديداً وكثير التكرار ويستمر لفترة طويلة، ويجب أن يؤدي لمعاناة وألم نفسي، ويعرقل أداء الفرد لواحد أو أكثر من واجباته الحياتية.

وتجدر الإشارة أن ليس كل معاناة للإنسان هي اضطراب نفسي؛ إذ أن الناس قد يعانون بسبب أمور شخصية أو اجتماعية، وما لم تتوفر جميع الشروط الضرورية لتشخيص اضطراب نفسي فإن هذا الاضطراب لا يعد مرضاً، ومثال ذلك وجود فرق بين المزاج المكتئب المؤقت الذي قد يختبره أي فرد ما، ومرض الاكتئاب الذي يحتاج إلى معالجة (بني مصطفى، 2004).

المناحي النظرية لتفسير الاضطرابات النفسية

ما أسباب الاضطرابات النفسية؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بد لنا من استعراض عدداً من المناحي النظرية التي تقدم تفسيرات متنوعة للاضطرابات النفسية، ومن أشهرها الاتجاه البيولوجي، والاتجاه النفسي، والاتجاه الثقافي. وفيما يلي وصف مختصر لكل اتجاه.

الاتجاه البيولوجي The Biological Approach

يعزو الاتجاه البيولوجي الاضطراب النفسي إلى أسباب عضوية داخلية، إذ يركز أنصار هذا الاتجاه على العوامل المرتبطة بالدماغ والوراثة كمصادر للسلوك الشاذ. ولذلك فهم يستخدمون باستمرار العلاج بالعقاقير لمعالجة السلوك الشاذ. وبمعنى آخر يعتقد أنصار هذا الاتجاه أن الاضطرابات النفسية تشبه الأمراض العضوية إذ تكمن أسبابها في مرض الجسم، ولذلك يجب معالجتها ضمن منظور طبي عضوي. ويبدو الاتجاه العضوي واضحاً وجلياً في النموذج الطبي Medical Model الذي يصف الاضطرابات النفسية كأمراض طبية Medical Diseases لها جذور عضوية. واستناداً إلى النموذج الطبي تسمى السلوكات الشاذة أمراضاً عقلية، ويطلق على الأفراد

الموجوعين إسم المرضى ويعالجهم الأطباء. وتصنف وجهات النظر البيولوجية في ثلاث فئات (Nolen – Hoeksema, 2001):

- **وجهات النظر البنيوية Structural Views**: ينتج الاضطراب العقلي عن خلل في تركيب أو بنية الدماغ)، ومثال ذلك أن اضطراب الذاكرة ينتج عن خلل في بعض أجزاء الدماغ المسؤولة عن تخزين المعلومات في الذاكرة.
- **وجهات النظر البيوكيميائية Biochemical Views**: ينتج الاضطراب العقلي عن اختلال التوازن في النواقل العصبية أو الهرومونات، ومثال ذلك أن الفصام العقلي Schizophrenia ينتج عن زيادة في أحد النواقل العصبية، وهو مادة الدوبامين (Dopamine).
- **وجهات النظر الوراثية Genetic Views**: ينتج الاضطراب العقلي عن المورثات المضطربة، ومثال ذلك مرض (PKY) Phenylketonuria وهو حالة مرضية ينتج عنها تخلف عقلي، تنتج عن نقص وراثي في إنزيم مسؤول عن تحويل مادة phenylalanine إلى مادة Tyrosine، مما يؤدي إلى زيادة المادة وتأثيرها سلباً على الدماغ.

الاتجاه النفسي The Psychological Approach

الاتجاهات السيكودينامية: تنشأ الاضطرابات النفسية عن صراعات لاشعورية تؤدي إلى شعور الفرد بالقلق وسوء التكيف. كما يُعتقد أن العلاقات السلبية وغير الفعالة مع الوالدين هي أصل الاضطراب النفسي. إن مثل هذه الأفكار والتفسيرات انبثقت عن نظرية "فرويد" التحليلية، إلا أن "الفرويديين" الجدد كما تم شرحه سابقاً في نظريات الشخصية، احتجوا على آراء "فرويد" فيما يتعلق بتركيزه المبالغ فيه على الأفكار اللاشعورية والدافع الجنسي.

الاتجاهات السلوكية والمعرفية الاجتماعية: يركز الاتجاه السلوكي على دور المعززات والمعاقبات الصادر عن البيئة في نشوء السلوك الشاذ، فالاكتئاب مثلاً ينتج عن كثرة المعاقبات التي يتعرض لها الفرد وقلة المعززات التي يحظى بها، أو لكون الفرد يحصل من خلال هذا الاضطراب على مزيد من الاهتمام والرعاية (معززات)، فيميل الإنسان إلى تكرار الاستجابات الاكتئابية، وكذلك الحال فيما يتعلق بالسلوك القسري أو الخوف اللاعقلاني من المجهول، إذ يعده أنصار المدرسة السلوكية سلوكاً تم تعزيزه بجداول تعزيز غير مناسبة. أما النظرية المعرفية الاجتماعية فقد اتفقت مع المدرسة السلوكية حول أهمية الخبرات البيئية واعتبارها لها كمحددات للاضطرابات النفسية، إلا أنها أضافت عدداً من العوامل المعرفية الاجتماعية كالتعلم بالملاحظة أو النمذجة، والتوقعات، والفعالية الذاتية، وضبط الذات، ومعتقدات الفرد حول ذاته وحول العالم، واعتبرت هذه العوامل وغيرها من العوامل المعرفية ذات دور أساسي في نشوء الاضطرابات النفسية. فالمخاوف المرضية مثلاً قد يتعلمها الفرد بالنمذجة، ويبرهن أنصار النظرية المعرفية الاجتماعية ذلك بتشابه مخاوف الوالدين ومخاوف أطفالهما.

المناحي الإنسانية : تركز هذه المناحي على قدرة الفرد على النمو وحريته في اختيار مصيره، والخصائص الشخصية الإيجابية، إذ تعكس الاضطرابات النفسية عدم القدرة على تحقيق الفرد لإمكاناته التي يحتمل أن تنشأ عن ضغوطات المجتمع على الفرد لكي يمتثل لتوقعات الآخرين وقيمهم. والفرد الذي يعاني اضطراباً نفسياً أكثر احتمالاً لأن يمتلك مفهوماً سلبياً لذاته، بسبب تعرضه للنقد المفرط والمواقف السلبيه. وهذا ما أكده "روجرز" إذ يعتقد أن الاضطرابات النفسية تنشا عن عدم التطابق بين الذات والخبرة، والذي ينشأ بدوره عن الاعتبار الإيجابي المشروط، أما "ماسلو" فيعزو الاضطرابات النفسية إلى فشل الفرد في إشباع الحاجات الأساسية، إذ إن تحقيق الذات يصعب الوصول إليه وإنجازه دون إشباع الحاجات الأدنى التي يشترك فيها كل الناس (الفسيولوجية والانتماء والحب والتقدير).

المنحى الثقافي الاجتماعي The Sociocultural Approach

يركز المنحى الثقافي الاجتماعي في تفسيره للاضطرابات النفسية على السياقات الاجتماعية الواسعة التي يعيش فيها الفرد (مثل زواج الأفراد أو العائلة، والجيران، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، والعرق، والجنس، والثقافة، وصراع الأشقاء والمحاباة بينهم)، فقد يعاني شخص ما اضطراباً نفسياً يعزى إلى الصراعات الأسرية أو عدم قيام الأسرة لوظائفها بفعالية، بينما قد تعزو المناحي النفسية الأخرى هذا الاضطراب إلى عمليات لا شعورية، أو إلى أفكار سلبية، أو إلى تدني تقدير الذات. علاوة على ذلك قد تؤدي الظروف الحياتية الصعبة (الفقر) إلى ظروف ضاغطة تسهم في معاناة شخص ما اضطراباً نفسياً معيناً (Weich, Lewis, & Jenkins, 2001).

ويعتقد أنصار هذا المنحى أن للنوع الاجتماعي دوراً واضحاً في الاضطرابات النفسية، فالإناث مثلاً يعانين من الاضطرابات الموجهة نحو الداخل كالقلق والاكتئاب أكثر من الذكور، وعلى العكس من ذلك يعاني الذكور من الاضطرابات الموجهة نحو الخارج كالعدوان والإساءة الجسدية أكثر من الإناث (Santrock, 2003). وللثقافة دور في الاضطرابات؛ إذ إن شدة الاضطرابات وتكرارها قد يختلفان باختلاف الثقافة، علاوة على ذلك ترتبط بعض الاضطرابات بثقافات معينة، ومثال ذلك اضطراب فقدان الشهية العصبي Anorexia Nervisa الذي يرتبط بدرجة كبيرة بالثقافة الغربية وخصوصاً الولايات المتحدة الأمريكية (Matsella, 2000).

تصنيف الاضطرابات النفسية

يوضح الجدول رقم (1-8) تصنيف الاضطرابات النفسية وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية

الاضطرابات التي عادة ما تشخص لأول مرة في المهد والطفولة أو المراهقة واضطرابات الاتصال.	تتضمن الاضطرابات التي تظهر قبل مرحلة المراهقة مثل: اضطراب الحركة الزائدة وتشتت الانتباه، والتوحد واضطرابات التعلم مثل التأتأة .
اضطرابات القلق.	تتميز بالتوتر الحركي، والحركة الزائدة وتشمل: اضطراب القلق المعمم، واضطراب الفوبيا، واضطراب الهلع، واضطراب الوساوس القهرية، واضطراب ضغط ما بعد الصدمة.
الاضطرابات ذات الصورة البدنية .	وتحدث عندما تأخذ الأعراض النفسية شكلاً جسمياً رغم انتفاء وجود أسباب جسمية، وتشمل توهم المرض واضطراب التحول.
الاضطرابات الجسمية الزائفة .	يختلق الفرد عمداً أعراض اضطراب جسمي أو عقلي دون أن يكون هدفه تحقيق مكاسب خارجية (مثل إدعاء العجز).
الاضطرابات الانشقاقية.	تشمل الفقدان المفاجئ للذاكرة أو تغير في الهوية وتتضمن، فقدان الذاكرة الانفصالي، واضطراب الهوية الانفصالي، واضطراب التجوال الانفصالي.
الهذيان، والخرف (العتة)، فقد الذاكرة واضطرابات معرفية أخرى.	يتألف من اضطرابات عقلية تتضمن مشكلات في الوعي والمعرفة مثل الخرف المتضمن لمرض الزهايمر.
اضطرابات المزاج.	اضطرابات تتميز بتشوش أساسي في المزاج، وتتضمن الاضطرابات الاكتئابية، واضطراب ثنائي القطب (تأرجح مزاجي واسع من الاكتئاب العميق إلى الخفة والإثارة الشديدتين).

الفصام والاضطرابات الذهانية الأخرى.	تتميز هذه الاضطرابات بتشوه الأفكار والمدركات والاتصال والانفعال غير الملائم وسلوكات غير طبيعية اخرى.
اضطرابات مرتبطة بمادة أو عقار.	تتضمن الاضطرابات المرتبطة بالكحول أو الكوكايين، اضطرابات مرتبطة بعقاقير مهلوسة وغيرها من الاضطرابات المرتبطة بعقاقير أخرى.
اضطرابات هوية الجنس أو النوع.	تتألف من ثلاثة أنماط رئيسية من الاضطرابات: اضطراب هوية النوع (الشخص غير مرتاح في هويته كذكر أو أنثى، وتفضيل شخص لأفعال جنسية غير عادية كي يحصل على الإثارة الجنسية، واضطراب الوظائف الجنسية
اضطرابات الأكل .	تتضمن فقدان الشهية العصبي، والنهم العصبي.
اضطرابات النوم .	تتضمن اضطرابات النوم الأساسي مثل الأرق، وفرط النوم واضطرابات ترجع إلى ظرف طبي عام.
اضطرابات ضبط الاندفاع غير المصنفة في موضع آخر.	تتضمن هوس السرقة، هوس الإحراق والمقامرة القسرية.
اضطرابات التكيف.	تتميز بأعراض سلوكية أو انفعالية مؤلمة استجابة لحدث ضاغط محدد.
التخلف العقلي.	وظائف عقلية متدنية وعدم القدرة على التكيف مع أحداث الحياة اليومية.
اضطرابات الشخصية.	تنشأ عندما تصبح سمات الشخصية غير مرنة وغير تكيفية.
حالات أخرى قد تكون موضع الاهتمام الإكلنيكي.	تتضمن مشكلات العلاقات (مع الوالدين أو مع الأخوة أو مع شريك الحياة...ألخ)، ومشكلات تتعلق بالإساءة أو الإهمال مثل الإساءة الجسدية للطفل، أو ظروف أضافية مثل(مشكلات آكاديمية، موت أحد الوالدين، مشكلات دينية أو روحية).

الفصام Schizophrenia

يُعد الفصام أكثر الاضطرابات العقلية إيلاماً ومأساوية، ويعرف بأنه مصطلح يشمل عدد من الاضطرابات الذهانية التي تتضمن تقريباً (اضطرابات أو تشوشات في كل أبعاد أو جوانب شخصية الإنسان تشمل التفكير والإدراك والسلوك والاتصال والانفعال (Lehmann & Cancro, 1985) ومعظم أشكاله تبدأ في مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية العشرينيات وينتشر بشكل ملحوظ لدى الطبقات الاجتماعي الدنيا وهذا يعكس دور الفقر في قابلية الأفراد للإصابة بهذا المرض (Westen, 1996).

الأعراض Symptoms

تعد اضطرابات التفكير والإدراك واللغة أكثر مظاهر الفصام وضوحاً، ويعاني الفصاميين عادة من هذاءات Delusions، وهي اعتقادات خاطئة يتمسك بها الفرد على الرغم من وجود دلائل قوية على العكس منها وتشتمل الهذاءات لدى المرضى الفصاميين على موضوعات جسمية Somatic delusion كالاعتقاد بأن بعض أجزاء جسمه قد توقفت عن العمل، وموضوعات دينية Religious delusion كالاعتقاد بارتكاب خطيئة أمام الله، أو بأن لديه رسالة دينية خاصة، أو الشعور بالعظمة Grandiose delusion كالاعتقاد بامتلاك جمال فائق أو قدرة خاصة، أو أنه سيكون شخصية مهمة مثل نابليون أو هتلر، وهذاءات العدم Nihlisstic كاعتقاد الفرد بأنه ميت أو غير موجود أو أنه يحتضر، وهذاء الاضطهاد Presecutory كالاعتقاد بأن زوجته تتآمر عليه، أو أن هناك من يتجسس عليه كالمخابرات مثلا. وهناك أيضاً هذاءات جنسية Sexual كالاعتقاد بأنه تعرض للاغتصاب أو أن سلوكه الجنسي صار معروفاً للجميع.

وتعد الهلوسات: **Hallucinations** الشكل الآخر للأعراض المعرفية، وفي بعض الحالات تكون السمة المميزة للفصام، رغم أنه صار معروف أنها قد تحدث في عديد من الاضطرابات الأخرى كاضطرابات المزاج والاضطرابات العضوية، مع ذلك تبقى الهلوسات أعراضاً مهمة للفصام. وتعرف الهلوسات بأنها إدراكات حسية تحدث دون

وجود مثيرات خارجية، أي لا يوجد مثير خارجي يؤثر في أعضاء الحس(Westen, 196). وتعد الهلوسات السمعية أكثر أنماط الهلوسات تكراراً لدى مرضى الفصام (سماع أصوات)، وقد تكون الهلوسات بصرية (Visual) وتشمل ومضات الضوء أو الأشخاص أو الحيوانات وقد تبدو للفرد في شكل أصغر من الإدراك الحقيقي أو أكثر منه، ويخبرها الفرد على أنها موجودة خارج مجال الرؤية كأن توجد مثلاً خلف رأسه. وتوجد أيضاً هلوسات شمية (Olfactory) وهلوسات ذوقية (Gustatory)، وعادة ما يخبر الفرد الفصامي هذين الشكلين من الهلوسات معاً، كأن يحس بروائح ومذاقات غير سارة. وتوجد أيضاً هلوسات لمسية كأن يشعر بأن شخصاً ما يلمسه أو يخزه، أو يشعر بوجود حشرات تسري تحت جلده، وهذا ما اصطلح على تسميته بالتنمل (Formication) أي تسري تحت جلده كالنمل.

الأعراض السلوكية والحركية

ومن الأمثلة عليها الذهول التخشبي Catatonic stupor، إذ يصبح المريض عديم الحركة ولا يتكلم ولا يستجيب إلا أنه يبقى واعياً تماماً. وهنالك الاهتياج التخشبي، إذ يظهر المريض نشاطاً حركياً غير هادف ولا يتحكم فيه، وقد يظهر بعض المرض مرونة زائدة كالشمع Waxy Flexibility، إذ يبقى في أوضاع غير مريحة دون أن يبدي ضيقاً أو مللاً فقد يجلس القرفصاء ساعات عدة دون أن يشعر بالضيق بل يشعر بالضيق إذا ما حاول شخص ما تعديل وضعه، وهناك أيضاً



النمطية Stereotypy، وهي حركة متكررة غير هادفة كالاهتزاز والتأرجح والطاعة الآلية Automatic Obedience، ويقصد بها تنفيذ الأوامر بطريقة أشبه بالإنسان الآلي،

وفي الجانب الاجتماعي يبدو واضحاً تدهور السلوك الاجتماعي ويتجلى ذلك في إهمال النظافة الشخصية والترتيب وارتداء ملابس قذرة أو ممزقة.

الأعراض الوجدانية

يعد نقص الاستجابة الوجدانية مثل التسطح الوجداني Affective Flattening عرضاً واسماً للفصام، إذ يظهر المرضى الفصاميون تناقصاً واضحاً في شدة التعبير الانفعالي وكثافته، وفي ضآلة الاستجابة الانفعالية ويبدو ذلك في ضعف الإيماءات الحركية، وافتقار اتصال العين وعدم تغيير نبرات الصوت، والكلام المتباطئ، وعدم تغير تعبيرات الوجه.

الأعراض الموجبة والسالبة

تصنف أعراض الفصام إلى أعراض موجبة وأعراض سالبة رغم أن المرضى عادة يظهرون كلاً الفئتين من الأعراض. تعكس الأعراض الموجبة حالة من النشاط العقلي الشاذ تظهر في أعراض مثل الهلوسات والهذاءات، كما أن هذه الأعراض أكثر ظهوراً في الأطوار الحادة للمرض، وعادة ما يتم معالجتها باستخدام المعالجات المضادة للذهان (Westen, 1996)، وتسمى موجبة لأنها تعكس وجود شيء ما غير طبيعي.

وتسمى الأعراض السالبة بهذا الاسم لأنها تشير إلى فقدان شيء ما، وهي مزمنة نسبياً ولا يمكن معالجتها باستخدام مضادات الذهان، ومن الأمثلة عليها التسطح الوجداني والسلوك الاجتماعي غير الملائم. وافتقاد الكلام (فقر ملحوظ في الكلام أو فقر محتوى الكلام)، واللاجتماعية، وقلة الاتصالات الاجتماعية، واختلالات عقلية مثل: التفكير الفقير Impoverished (ضعف التفكير المعقد في الاستجابة للمثيرات البيئية)، والبلادة Apathy ونقص المثابرة.

أنماط الفصام Types of Schizophrenia

حدد الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع DSM- IV (1994) ثلاثة أنماط رئيسية للفصام هي: الفصام البارانويي Paranoid، والفصام التخشبي Catatonic، والفصام غير المنتظم Disorganized، وأضاف الفصام غير المميز Undifferentiated ليصف حالات مختلطة، والفصام المتبقي أو الترسبي Residual ليشير إلى الأشخاص الذين لم تعد تظهر لديهم أعراض ذهانية مهيمنة ولكنهم كانوا يستوفون محكات الفصام في مرحلة سابقة، ولا تزال لديهم دلائل المرض ويتضح ذلك في وجود أعراض سالبة، والجدول رقم (2-8) يوضح هذه أنماط والأعراض الرئيسية.

الجدول رقم (2-8): أنماط الفصام وأعراضه الرئيسية

نمط الفصام	الأعراض الرئيسية
البارانويي	هذاءات اضطهاد أو هلوسات سمعية، المصابون به متوترون وشكاكون وحذرون، أكثر شيوعاً، يتصف بهيمنة واحد أو أكثر من الهذاءات أو الهلوسات السمعية المتكررة، بينما لا تسود ولا تهيمن عليه اضطرابات الوجدان والإرادة والكلام والأعراض التخشبية.
التخشبي	جمود حركي، نشاط حركي مفرط، تكرار ببغاوي Parrotiike لما يقوله شخص ما أو لما يفعله، والذهول
غير المنتظم	حديث غير منظم، سلوك غريب أو شاذ (الأنفجار بالضحك أو أوقات ومواقف غير ملائمة) تسطح وجداني أو وجدان غير مناسب.
غير المميز	أعراض مختلفة لا يستوفون محكات أي نمط من الأنماط السالفة.
المتبقي	أعراض سلبية أساسية مثل الافتقار إلى الوجدان، فقر الكلام (لا شيء يقوله أو ضعف الدافعية).

أسباب الفصام

لا يوجد سبب واضح لمرض الفصام، مع ذلك ثمة عوامل ذات صلة بالفصام العقلي منها عوامل بيولوجية، وعوامل نفسية وعوامل ثقافية اجتماعية، وفيما يلي وصفاً مختصراً لهذه العوامل.

العوامل البيولوجية

الوراثة: أثبتت الدراسات أن توافق الإصابة في الفصام العقلي بلغت نسبة 46% لدى التوائم المتطابقة، بينما بلغت النسبة 14% لدى التوائم الأخوة Fraternal twin و 10% لدى الأخوة (Gottesman & Shields, 1982). إن مثل هذه المعلومات تشير إلى قوة العوامل الوراثية في الفصام العقلي. وقد توصلت دراسات بحثت في الموقع الكروموسومي للمورثات المسؤولة عن الفصام، أنه من المحتمل أن تكون هذه المورثات موجودة على الكروموسومات رقم 10 و 13 و 22 (Bassett & Others, 2001).

اختلالات بنية الدماغ Structural Brain Abnormalities

كشفت تقنيات تصوير الدماغ Brain Emaging مثل طريقة التصوير بالرنين المغناطيسي والتي تعرف بالرمز(MRI) Magnetic Resonance Imaging أن لدى مرض الفصام تضخماً في بطينات المخ Ventricles (Puri & Others, 1999) والبطينات هي تجاويف أو قنوات في المخ ينساب من خلالها السائل المخي الشوكي Cerebrospinal، وأن تضخم البطينات يشير إلى ضمور Atrophy أو تلف في أنسجة الدماغ الأخرى. (Santrock, 2003). ويبلغ عدد البطينات ثلاثة، اثنان منهما موجودان على جانبي المخ أما البطين الثالث فيقع داخل مركز الدماغ. وتقدر الدراسات أن هذه البطينات تتسع لدى المصابين بالفصام بنسبة 20% إلى 50%، وأن أكثر اتساع يكون عادة في البطين الثالث، وأن اتساع البطينات يسود بين الذكور أكثر من الإناث، وهذا ما يؤكد مصداقية الدراسات التي أكدت أن الذكور يعانون من أشكال الفصام الأكثر شدة، ويرتبط اتساع البطينات ارتباطاً وثيقاً بالأعراض السالبة للفصام أكثر من ارتباطه

بالأعراض الموجبة، ولذلك يظهر الذكور أعراضاً سلبية أكثر من الإنـاث (Andreasen, Smith, Jacoby, Kennert, & Olsen, 1982).

وأكدت الدراسات أيضاً أن حجم القشرة الجبهية Frontal Cortex لدى الفصامين أصغر منه لدى غير الفصامين، والقشرة الجبهية هي منطقة يحدث فيها التفكير والتخطيط واتخاذ القرار. ونشاط هذه القشرة عند الفصاميين أقل منه لدى غير الفصاميين (Allen, Goldstein & Weiner, 2001) .

عدم انتظام النواقل العصبية Neurotransmitter Deregulation

تـشير التفـسيرات البيولوجيـة المبكـرة للفـصام أن الأفـراد الفـصاميين ينتجـون مستويات مرتفعة من الناقل العصبي المسمى الـدوبامين Dopaming، وأن فـرط أفـراز الدوبامين يسبب الفصام العقلـي (Santrock, 2003)، إذ يعمـل فـرط إفـراز الـدوبامين على الإخلال بالنشاط المعرفي، ولذلك يكمن هذا الاضـطراب العـصبي وراء الأعـراض الموجبة للفصام كالهلوسات والهـذاءات واضـطراب عمليـات الـتفكير؛ إذ إن المـستويات المرتفعة لنشاط الدوبامين في المخ تـؤدي إلى مـستويات مرتفعـة للنـشاط العـصبي لكـون الدوبامين ناقلات عصبية أساسية في المخ وبالتالي يؤدي إلى ظهور أعراض الفصام، وقد يصاحب ازدياد نشاط الدوبامين انخفـاض نـشاط النـاقلات العـصبية الأخـرى المعروفـة بالسيروتونين Serotonin التي تقوم بوظيفة كـف النـشاط العـصبي، لـذلك فالمـستويات المنخفضة لنشاط السيروتونين قد تسهم أيضاً في الفصام، وبناءً على ذلـك فـإن العقـاقير النفسية غير النمطية Atypical neuroleptics تعد أكثر العقاقير فعالية في علاج الفـصام؛ لكونها تعمل على خفض نشاط الدوبامين من جهة وزيادة نشاط السيروتونين من جهـة أخرى.

العوامل الثقافية الاجتماعية Sociocultural Factors

إن اضطرابات التفكير والانفعال هي أعراض عامة للفصام في كل الثقافات، إلا أن نمط الفصام وحدوثه ربما يختلف باختلاف الثقافة (Santrock, 2003). كما أن الأفراد الذين يقطنون في بيئات فقيرة أكثر احتمالاً لأن يصابوا بالفصام مقارنة بأفراد الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الأعلى (Santrock, 2003). وتجدر الإشارة هنا إلى أن العلاقة بين الفصام والفقر علاقة ارتباطية وليست سببية، إضافة إلى أن المنظرين المعاصرين لا يعتقدون بأن الفقر من أسباب الفصام (Schiffam & Walker, 1998) ومن جهة أخرى يبدو أن هنالك من يرى العكس إذ إن العيش في مناطق فقيرة ينتج عن الفصام وليس سبباً له.

اضطرابات المزاج Mood Disorders

تتضمن اضطرابات المزاج تلك الفئة من الاضطرابات التي تتراوح بين الاكتئاب العميق والهوس الجامح (Holmes, 1994)، فإذا كان أكثر المظاهر وضوحاً في الاضطرابات الفصامية هي التفكير المضطرب، فإن اضطرابات المزاج تتميز باضطرابات Disturbances في الانفعال والمزاج، وفي معظم حالات، فإن اضطراب المزاج سلبي وموسوم بانفعالات مستمرة أو شديدة من الحزن والعجز، واضطراب المزاج من جهة أخرى قد يكون إيجابياً بشكل خطير كما هو الحال في حالات الهوس Manic، إذ يشعر المهووس بسعادة مفرطة أو نشاط وخفة مفرطة ويعتقد بإمكانية قيامه بأي شيء (Westen, 1996).

انماط اضطرابات المزاج

الاضطرابات الاكتئابية Depressive Disorders

يعد الاكتئاب أكثر اضطرابات المزاج شيوعاً، إذ يمكن أن يطلق عليه اسم الأرضية الواهنة العامة للاضطرابات النفسية، ويبدو أننا في حقبة من تطور المجتمع الإنساني ننتقل خلالها من عصر القلق الذي وسم به القرن العشرون، إلى عقد الاكتئاب الذي يسم نهاية القرن العشرين وفي عقد التسعينيات منه خاصة (Holmes, 1994). ويبدو أن أكثر أشكال المعاناة الإنسانية تنتج عن الاكتئاب مقارنة بأي مرض آخر، ويعد ثاني مرض بعد الفصام الذي يأتي على رأس قائمة أكثر الاضطرابات النفسية خطورته (Beck, 1967). وتنبثق أهمية الاهتمام الكبير به من كونه ينطوي على احتمالات كبيرة أولها أنه قد يتطور ليصبح اضطراباً مهلكاً. وبمعنى آخر فإن لهذا الاضطراب عواقب وخيمة مثل الانتحار، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن 50% ممن أقدموا على الانتحار كان تشخيصهم الأولي على أنهم حالات عانت الاكتئاب (Jefferson, & Gresiz, 1994).



وتعرف الاضطرابات الاكتئابية بأنها: اضطرابات مزاجية يعاني فيها الفرد من الاكتئاب دون أن يختبر الهوس (Santrock, 2003)، وإن شدة وخطورة الاضطرابات الاكتئابية متنوعة، إذ يختبر بعض الأفراد ما يصنف بالاضطراب الاكتئابي الأساسي Major Depressive Disorder، بينما البعض الآخر يشخصون على أنهم من ذوي اضطراب المزاج المكتئب المزمن Dysthymic Disorder، وهو اكتئاب مزمن أكثر من الاكتئاب الأساسي وأعراضه أقل من أعراض الاكتئاب الأساسي.

الاضطراب الاكتئابي الأساسي:

يعد أكثر أشكال الاكتئاب شدة Severe، يختبر خلاله الفرد نوبة اكتئابية أساسية وسمات اكتئابية مثل النوم غير السوي Lethargy والشعور باليأس (Santrock, 2003). ولتشخيص نوبة الاكتئاب الأساسي لا بد من توافر تسعة أعراض خمسة منها على الأقل يجب أن تظهر خلال الأسبوعين التي ظهرت بها النوبة وهي:

1- مزاج اكتئابي معظم اليوم.

2- انخفاض أو نقص واضح في الاهتمام أو المتعة في كل النشاطات أو معظمها.

3- نقص واضح في الوزن مع عدم وجود برامج للحمية أو زيادة في الشهية.

4- الأرق أو كثرة النوم، 5- التهيج أو التأخر النفس حركي، 6- التعب أو فقدان الطاقة.

7- الشعور بعدم القيمة أو شعور مبالغ فيه وغير مناسب بالتأثم أو الذنب

8- مشكلات في التفكير والتركيز واتخاذ القرارات.

9- أفكار متواترة حول الموت والانتحار (DSM. IV. 1994).

اضطراب المزاج المكتئب المزمن:

بشكل عام يتميز هذا الاضطراب بكونه مزمناً أكثر وأعراضه أقل مقارنة بالاكتئاب الأساسي (Dunner & Others, 2002)، ولكي يشخص الاضطراب على أنه مزاج مكتئب مزمن يجب أن يستمر المزاج الاكتئابي في معظم الأيام ولمدة سنتين على الأقل في حالة الراشدين أو على الأقل سنة في حالة الأطفال والمراهقين، ولتشخيص الفرد على أنه مصاب بهذا الاضطراب يجب أن لا تحدث نوبة اكتئابية أساسية خلال فترة العامين الأولين من الاضطراب، ويجب أن لا يحدث فيهما مزاج طبيعي يستمر لأكثر من شهرين. يتضمن اضطراب المزاج المكتئب المزمن الأعراض الموجودة في

الاكتئاب الأساسي، إلا أنها تشتمل على اختلالات نفس حركية أو تفكير في الانتحار (عبد الرحمن، 2000).

الاضطراب ثنائي القطب Bipolar Disorder

وهو اضطراب مزاجي يتسم بتأرجح مزاجي شديد يتضمن واحدة أو أكثر من نوبات الهوس Mania، ويقصد بالهوس الشعور المفرط بالعلو والتيه وتضخم تقدير الذات، والعظمة والنشاط الزائد، والاهتياج، والتفكير والكلام المتسارعين وقد يتصف أيضاً بتطاير الأفكار. وتعني ثنائية القطب أن الفرد يختبر كلا من الاكتئاب والهوس. إن نوبة الهوس هي الجانب المعاكس Flip Side لنوبة الاكتئاب (Miklowitz, 2002) فبدلاً من الشعور بالاكتئاب يشعر الفرد في نوبة الهوس بالابتهاج وأنه في قمة العالم وعلى العكس من الشعور بالاجهاد كما هو الحال في الاكتئاب فإن الشخص الذي يختبر الهوس يمتلك طاقة هائلة ويكون نومه قليلاً.

وتجدر الإشارة إلى أن شيوع اضطراب ثنائي القطب أقل من شيوع الاضطرابات الاكتئابية (Mackinnon & Others, 2002)، لكن على العكس من الاضطرابات الاكتئابية الأكثر شيوعاً لدى الإناث، فإن الاضطراب الثنائي القطب ينتشر بنسب متساوية لدى الذكور والإناث (Santrock, 2002)، كما أنه يحدث بشكل مستمر لدى الطبقات الاجتماعية العليا.

أسباب الاضطرابات المزاجية

العوامل النفسية: تتضمن هذه العوامل تفسيرات الاتجاه السيكودينامي والاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي. وفيما يلي وصف مختصر لكل من هذه التفسيرات:

أولاً: التفسيرات السيكودينامية:

تؤكد النظريات السيكودينامية أن الاكتئاب ينشأ من خبرات الطفولة المبكرة التي تمنع الطفل من تطوير إحساس إيجابي وقوي بالذات (Nolen- Heoksem, 2001)؛ وبناءً على وجهة النظر هذه يصبح الأفراد المكتئبون معتمدين كلياً على تقييمات واستحسان الآخرين حول تقديرهم لذواتهم، والسبب الرئيس لذلك هو التنشئة الوالدية غير الملائمة.(Baltt & Zuroff, 1992).

ويعزو "فرويد" وأنصاره مثل "أبراهام" الاكتئاب إلى كبت الغرائز وما ينجم عن ذلك من عدوان محول إلى الداخل Aggression Turned Inward، ويعتقد "فرويد" أن التعلق المبكر للطفل بموضوع الحب، والذي عادة يكون الأم يتضمن خليط من مشاعر الحب والكره، فعندما يفقد الطفل موضوع الحب، أو عندما لا تُشبع حاجاته التي يعتمد في إشباعها على من يحب، فإن مشاعر الحب والكره تتواجد أو تحدث معاً، ولكون الطفل لا يستطيع نقل مشاعر الغضب تجاه من يحب، فإن عدوانيته وكرهه يتحول نحو الداخل؛ ونتيجة لذلك يشعر الطفل بالذنب والعجز وعدم القيمة وتجريم الذات، وبالتالي الشعور بالاكتئاب. وأن هذا الخليط من مشاعر الحب والكره سينقل إلى مرحلة المراهقة والرشد عندما يتعرض الفرد في مرحلة الرشد إلى أحداث من الفقدان.

ثانياً: التفسيرات السلوكية

يذهب الاتجاه السلوكي في تفسيره للاكتئاب إلى أن الاكتئاب ينشأ عن المستويات المنخفضة من المعززات أو المستويات المرتفعة من العقاب أو كليهما. وهناك تفسير سلوكي آخر للاكتئاب إذ يعتبر الاكتئاب أنماطاً سلوكيه متعلمة وتستمر هذه الأنماط وتكرر لأنها عادة ما تعزز أو يحصل الفرد على مزيد من تعاطف الآخرين ودعمهم .(Holmes, 1994)

ثالثاً: التفسيرات المعرفية

يعتقد أنصار الاتجاه المعرفي أن الأفراد المكتئبين نادراً ما يفكرون أو يتبنون أفكاراً إيجابية، فهم يفسرون مواقفهم الحياتية بطرق تعكس الانهزام الذاتي Self- Defeating، ويمتلكون توقعات سلبية حول المستقبل (Gilbert, 2001).

وتعد نظرية المخطط المعرفي السالب Negative Cognitive Schema لأرون بيك (Aron Beck) أبرز النظريات المعرفية التي فسرت الاكتئاب، ويقصد بالمخطط المعرفي تراكيب معرفية ثابتة تنظم معرفتنا عن العالم وتوجه إدراكنا للمعلومات وتخزينها واستدعائها.

يعتقد "بيك" أن الأفراد المكتئبين يمتلكون مخططاً معرفياً سالباً يعمل بطريقة انتقائية، إذ يستبعد المعلومات الموجبة عن الذات ويستبقي المعلومات السالبة، ويبدو أن هذا المخطط يتشكل لدى الأفراد المكتئبين في مرحلة الطفولة، ويحتمل أن المسؤول عن هذا المخطط السالب نمط التنشئة الاجتماعية الذي يتعرض له الطفل مثل، كثرة النقد والأوامر والنواهي التي يتلقاها الطفل من والديه، وقد يعزى أيضاً إلى خبرات الحياة السلبية القوية. ويضيف "بيك" أنه في حالة تعرض الفرد في مرحلة الرشد إلى خبرات مشابهة لتلك التي حدثت في مرحلة الطفولة ينشط مخططه المعرفي السالب الذي يقيم خبرات الفرد بطريقة سلبية وتشكل هذه المخططات المعرفية السالبة بذلك أساساً لتطور ما يسميه بيك المثلث المعرفي، ويتضمن النظرة السلبية غير الواقعية للشخص المكتئب نحو الذات والعالم والمستقبل، إذ يدرك ذاته على أنه شخص غير كفؤ وبلا قيمة ويفسر خبراته الحياتية بطريقة سالبة، وينظر إلى المستقبل على أنه لا يبشر بخير له ولا ينتظره فيه إلا الفشل والإحباط.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول أن المخطط المعرفي السالب هو تشويهات معرفية Cognitive Distortions لحياة الفرد وخبراتها ويوضح الجدول رقم (3-8) أبرز التشويهات المعرفية التي قد تساهم في نشوء الاكتئاب.

التشويهات المعرفية التي تسهم في الاكتئاب (Nolen- Hoeksema, 2000).

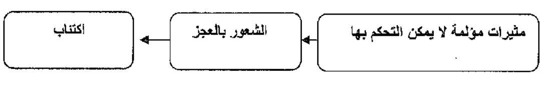
الترشيح أو الفلترة العقلية **Mental Filter**	اختيار الفرد جزء سلبي من خبرته ويسهب حصرياً التفكر فيه، ولذلك تصبح نظرته لكل الحقائق والوقائع نظرة سوداوية كبقعة الحبر التي تغير كلياً لون كأس الماء
تفكير الكل أو اللاشيء All- or nothing thinking	أي الميل للتفكير بصورة مطلقة، يصنف الأشياء إما بيضاء أو سوداء (يا أبيض يا أسود).
المبالغة في التعميم Overgeneralization	يطلق الفرد أحكاماً سلبية عامة عن ذاته وقدراته وأهميته الذاتية بناءً على حدث واحد قد يكون تافه أو عديم القيمة، فقد يصف نفسه بأنه في غاية السوء لأنه نسي موعد غير ذات قيمة، أو قول الفرد لذاته كل أفعالي وتصرفاتي خاطئة أو حمقاء.
تجريد الشخصية من إيجابياتها Disqualifying the Positive	يرفض الفرض الاعتراف بإيجابياته ويصر على أنه لا يستحقها، وبهذه الطريقة يبقى على معتقداته السلبية التي تتعارض مع سماته الإيجابية ومثال ذلك إنني لا أستحق هذه الأطراءْ هذا المديح هو نوع من العطف فلا يوجد في شخصيتي ما يستحق ذلكْ.
القفز نحو الاستنتاجات Jumping to Conclusions	يقوم الفرد بعمل تفسيرات سلبية رغم عدم وجود حقائق أو أدلة مقنعة لاستنتاجاته ومن الأمثلة عليه قراءة الأفكار Mind reading إذ يقوم الفرد باستنتاج اعتباطي أن شخص ما يتعامل معه بطريقة سلبية.
التفخيم والتهويل/ التحقير والتهوين Magnification (catastro phizing or minimization	مبالغة الفرد في أهمية الأحداث أو الأشياء السلبية أو التقليل من قيمة سماته الإيجابية فالطالب المجد قد يقول بعد حصوله على علامة مرتفعة أنني محظوظ فقد كانت أسئلة الاختبار سهلة جداً.

التفكير الانفعالي Emotional reasoning	يعتقد الفرد أن انفعالاته السلبية تعكس بالضرورة الطريقة التي تكون عليها الأشياء، كقوله مثلاً التراجع عن الرأي معناه ضعف، القبول بالنصيحة امتهان للكرامة.
عبارات الينبغيات أو الحتميات Sould statements	استخدام الفرد للحتميات كأسلوب من أساليب التفكير، ومثال ذلك يجب أن أكون محبوباً من الجميع. لن أسمح لنفسي إطلاقاً أن أكون حيث يوجد، وقد تشعر هذه العبارات الفرد بالذنب، وإذا وجهها للآخرين قد يشعر بالغضب والاستياء والإحباط.
التسمية والتسمية السلبية Labeling and mislabeling	وهي الشكل المتطرف للمبالغة في التعميم، فبدلاً من وصف الفرد لخطأه فإنه ينعت نفسه بسمة سلبية (أنا فاشل)، وإذا تصرف معه شخص بطريقة خاطئة فإنه يلصق به سمة سلبية (إنه حشرة) فالتسميات السلبية Mislabeling هي وصف الأحداث بلغة ملونة أو مشبعة بالانفعالات .
تحميل الشخصية مسؤوليات غير حقيقية عن الفشل Personalization	يحمل نفسه مسؤولية بعض الأحداث في حين يكون فعلاً غير مسؤول عنها، كقوله مثلاً إن طلاق والدي كان بسببي.

العجز المتعلم Learned helplessness

يحدث العجز المتعلم عندما يتعرض الفرد لمثيرات منفرة أو مؤلمة مثل حدث ضاغط يستمر لفترة طويلة لا يستطيع التحكم به. إن عدم قدرة الفرد على تجنب مثل هذه المثيرات المنفرة تنتج حالة من اللامبالاة والعجز.

ويعتقد سليجمان (Seligman, 1975) أن العجز المتعلم هو أحد الأسباب التي تجعل بعض الأفراد يشعرون بالاكتئاب، فعندما لا يستطيع الفرد مواجهة الضغوطات التي يتعرض لها ويسيطر عليها، فإنه سيشعر في نهاية المطاف بالعجز والاكتئاب. وبمعنى آخر يتعلم الأفراد بشكل خاطئ أنهم لا يستطيعون التحكم في النتائج السلبية في المستقبل؛ ونتيجة لذلك يشعرون بالعجز وتؤدي مشاعر العجز هذه إلى الاكتئاب، فالخبرات السابقة لعجز حقيقي ترسب لدى الفرد اعتقاداً بأن المواقف غير السارة في المستقبل ستكون خارج نطاق سيطرته ولن يستطيع التحكم بها؛ ولذلك سيستجيب لها بسلبية واستسلام والتقبل الاكتئابي (Seligman, 1975) أنظر الشكل رقم (1-8)

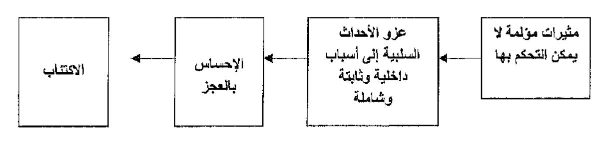


الشكل رقم (1-8): دور العجز المتعلم في الاكتئاب

وتجدر الإشارة إلى أن النتائج التي توصل إليها سيلجمان انبثقت عن دراساته على الحيوانات، إذ لاحظ أن الحيوانات التي تتعرض لصدمات كهربائية متكررة يصعب تجنبها تتصرف بطريقة يائسة.

العـزو Attribution

يعد العزو من أهم التفسيرات المعرفية للاكتئاب، ويقصد به تفسير الفرد لأسباب الأحداث التي وقعت له. إذ يبدو أن الشخص المكتئب يعزو الأحداث السلبية إلى أسباب داخلية Internal (إذ فشلت في الامتحان فإن العيب في) وثابتة Stable (سأفشل في الامتحانات المرة تلو الأخرى). وشاملة Global (فشلي في هذا الامتحان يظهر أنني سأفشل في الامتحانات التي سأخذها في كل المساقات التي أدرسها). إن أساليب العزو هذه ستؤدي بالفرد إلى لوم ذاته على الأحداث السلبية التي وقعت له وسيتوقع أن تكرر هذه الأحداث السلبية معه في المستقبل. أنظر الشكل رقم (2-8)



الشكل رقم (2-8): دور العزو في الاكتئاب

العوامل الثقافية الاجتماعية Sociocultural Factors

تتضمن العوامل الثقافية الاجتماعية العلاقات البين شخصية والعوامل الاجتماعية الاقتصادية والعرقية وفيما يلي وصف مختصر لهذه العوامل:

العلاقات البين شخصية Interpersonal Relationship

إحدى وجهات النظر التي تفسر الاكتئاب، هي تلك التي تفترض أن الاكتئاب ينشأ عن مشكلات تطورت في علاقات الفرد مع الآخرين (Segrin, 2001) سواء كانت علاقات حالية أو سابقة، فالصراعات الزوجية قد تثير الاكتئاب لدى الفرد (علاقات حالية) وكذلك الحال بالنسبة للعلاقات المبكرة غير الملائمة مع الوالدين يمكن ينتقل

تأثيرها إلى مرحلة الرشد فتعمل على ظهور الاكتئاب في هذه المرحلة (Santrock, 2003). وقد أكدت وجهة النظر هذه، الدراسات التي تناولت أنماط التعلق والاكتئاب لدى الطلبة الجامعيين، إذ توصلت إحدى الدراسات إلى أن الطلبة ذوي التعلق القلق وغير الآمن أكثر احتمالاً لإظهار أعراضاً اكتئابية مقارنة بنظرائهم ذوي التعلق الآمن (Roberts, Gottlib & Kassel, 1996).

العوامل الاجتماعية الاقتصادية Socioeconomic Factors

يميل الأفراد الذين ينحدرون من طبقات اجتماعية اقتصادية وخصوصاً الطبقات الفقيرة إلى أن يصابوا بالاكتئاب أكثر من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية العليا (Santrock, 2003).

النوع الاجتماعي Gender

يحدث الاضطراب ثنائي القطب بدرجات متساوية بين الذكور والإناث، بينما يرتفع معدل انتشار الاكتئاب بين النساء إلى ضعف معدله بين الرجال وأن هذه الفروق بين الجنسين تحدث في العديد من البلاد (Weissman & Olfson, 1995).

التفسيرات الوراثية

تستند التفسيرات الوراثية في تفسيرها لإضطرابات المزاج إلى نتائج الدراسات التي أجريت على العائلة أو التوائم أو الأشخاص المتبنين، وقد توصلت إلى وجود استعداد وراثي للاضطراب الاكتئابي الأساسي والاضطراب ثنائي القطب (Mackinnon, Jamison & De Paulo, 1997)، وأن دور الجينات أكثر وضوحاً في دراسات التوائم المصابة باضطرابات مزاجية ثنائية القطب (عبد الرحمن، 2000) وربما يكون الكروموسوم المسؤول عن الاضطرابات المزاجية ثنائية القطب هو الكروموسوم رقم (22) (Kelsoe & others, 2001).

التفسيرات الكيميائية الحيوية

يتتج الاكتئاب وفقاً للتفسيرات العصبية عن انخفاض مستوى النشاط العصبي في مناطق المخ المسؤولة عن اللذة والسرور، ويعزى انخفاض مستوى النشاط العصبي إلى عدم كفاية كميات الناقلات العصبية في الموصلات العصبية Synapses. ويعد كل من النوربينيفرين Norepinephrine والسيروتونين Serotonin أكثر الناقلات العصبية ارتباطاً بالاكتئاب، إذ يؤدي انخفاض مستوى النشاط العصبي لهذه الناقلات العصبية إلى الاكتئاب، بينما ينتج الهوس عن النشاط المفرط لهذين الناقلين (Holmes, 1994).

الاختلالات البيولوجية العصبية Neurobiological Abnormalities

ينتج الاكتئاب وفقاً لهذا التفسير من أن معظم مناطق أدمغة الأفراد المكتئبين نشاطها قليل underactive فمثلاً يوجد جزء في القشرة الجبهية الأمامية Prefrontal Cortex الذي يقوم بإنتاج الأفعال يقوم بنشاط قليل لدى الأفراد المكتئبين (Santrock, 2003).

ومن جهة أخرى يبدو أن هناك مناطق رئيسية في الدماغ مفرطة النشاط لدى الأفراد المكتئبين. إذ كشفت بعض الدراسات باستخدام تكنيكات تصوير الدماغ أن الاميجدالا (Amygdala) مفرطة النشاط لدى المكتئبين (Van Elst, Sbert, & Trimble, 2001).

إن بعض أعراض الاكتئاب يمكن تفسيرها من خلال التغيرات في نشاط الدماغ في الأمجدالا التي تعمل على تخزين واستدعاء الذكريات المشحونة انفعالياً وترسل المعلومات إلى القشرة الجبهية الأمامية في حالة وجود شيء مخيف، وعلى العكس من ذلك يجب على القشرة الجبهية الأمامية أن ترسل إشارات للامجدالا للإبطاء في عملها عندما يختفي مصدر الخوف، ولكن لدى المكتئبين فإن القشرة الجبهية الأمامية ربما تفشل في إرسال إشارات واضحة للامجدالا، ونتيجة لذلك تستمر الامجدالا في إرسال إشارات تحافظ على إثارة أفكار اجترارية حول الأحداث المحزنة، وهناك تفسير آخر مفاده أن

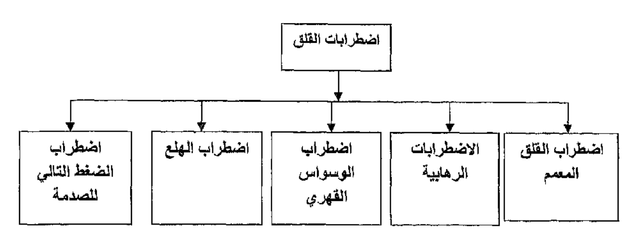
الاضطرابات الاكتئابية لها علاقة بموت الخلايا العصبية أو عجزها (Manji, 2001)، فالمكتئب لديه خلايا عصبية قليلة في القشرة الجبهية الأمامية والتي ترسل إشارات إبطاء للاجدالا لكي تبطئ عملها (Drevets, 2001).

اضطرابات القلق Anxiety Disorders

القلق انفعال طبيعي كالحزن، مفيد عندما يكون طبيعياً إذ يعمل كجرس إنذار داخلي يحذرنا من الأخطار المحتملة، بينما في اضطرابات القلق يكون الفرد عرضة لإنذارات زائفة (خاطئة) قد تكون شديدة ومتكررة ومستمرة، وهذه الإنذارات الزائفة قد تؤدي إلى سلوك تجنبي غير وظيفي كما في حالة الشخص الذي يرفض مغادرة بيته خوفاً من أن يصاب بنوبة الهلع (Westen, 1996)، وبمعنى آخر يصبح القلق مرضياً حينما يتسبب في تعطيل أو تعويق فاعلية الفرد في الحياة أو تحقيقه لأهدافه المنشودة وإشباعاته المرغوبة أو ارتياحه أو طمأنينته الانفعالية المعقولة.

يعرف القلق بأنه الخشية أو الخوف من شر أو خطر مرتقب أو توتر، أو الارتباك أو الاضطراب أو المشقة من توقع الخطر، ويكون مصدر القلق غير معروف أو غير مفهوم إلى حد كبير، وتتحدد أصول القلق في الأساس "من داخل النفس" تمييزاً له عن الخوف Fear الذي هو استجابة انفعالية لتهديد أو خطر عادة ما يكون من خارج الفرد ويدركه بطريقة واعية (Edgetren & Campbell, 1994).

وتعرف اضطرابات القلق بأنها اضطرابات نفسية تمتاز بالتوتر الحركي (النرفزة، الارتجاف وعدم القدرة على الاسترخاء)، والحركة الزائدة (الدوخة وتسارع دقات القلب أو احتمالية التعرق) وتوقعات أو أفكار مرتقبة (Westen, 1996). تتضمن اضطرابات القلق خمسة أنواع هي: اضطراب القلق المعمم، اضطراب الفزع، والاضطرابات الرهابية، واضطراب الوسواس القهري واضطراب الضغط التالي للصدمة.



الشكل رقم (3-8): أشكال اضطرابات القلق

اضطراب القلق المعمم Generalized Anxiety Disorder

تعرف الرابطة الأمريكية للطب النفسي (1994) اضطراب القلق المعمم على أنه عصاب القلق الذي يتصف بقلق غير واقعي أو زائد لخطر أو شر مرتقب، ويهموم إزاء كثير من ظروف الحياة مثل الأداء الأكاديمي أو الرياضي أو الاجتماعي. ومثال ذلك قد تبدي إحدى الأمهات هموماً لا تنتهي أزاء طفلها الذي لا يكون في خطر.

ويمتاز الأفراد ذوو القلق المعمم بعدم القدرة على معرفة أسباب قلقهم (Coupland, 2002) وهم عصبيون معظم الوقت، ولديهم هموم حول عملهم وعلاقاتهم الاجتماعية وصحتهم، ولديهم كذلك هموم حول موضوعات صغيرة كالتأخر عن موعد ما، أو فيما إذا كانت ملابسه على مقاسه تماماً ويتحول قلقهم عادة من جانب من جوانب حياتهم إلى جانب آخر (Santrock, 2003). ويكون الهم مرتبطاً بأعراض مثل الارتعاش أو التوتر العضلي أو التهيج وعدم الاستقرار أو الشعور بالاختناق أو الدوار أو الأرق أو الاستجابات الترويعية المبالغ فيها وتتصف مشاعر الهم بصعوبة التحكم بها.

اضطراب الهلع Panik Disorder

يعرف اضطراب الهلع بأنه نوبة شديدة من الخوف ومشاعر القدر المشؤوم أو الرعب غير المبرر (لا يتناسب مع الموقف) (Westen, 1996). أو هو فترة منفصلة مميزة تحدث فيها البداية المفاجئة لحالة من الخشية (من شر أو خطر مرتقب) أو الخوف أو الرعب الشديد والكثيف وتكون مرتبطة عادة بمشاعر القدر المشؤوم والوشيك.

تستمر نوبة الهلع عادة عدة دقائق وتكون مصحوبة بمجموعة من الأعراض تقدر بأربعة أعراض على الأقل من الأعراض التالية وتتطور هذه الأعراض بشكل مفاجئ وحاد وتصل ذروتها من الكثافة والشدة خلال عشرة دقائق، وتتضمن هذه الأعراض ما يلي: 1- خفقان القلب بشدة 2- تصبب العرق 3-الارتعاش أو الارتجاف 4- الإحساس بقصر النفس أو خموده 5- الشعور بالاختناق 6- آلام أو عدم ارتياح في الصدر 7- الغثيان أو تلبك المعدة 8- الشعور بالدوار (الدوخة) أو عدم الاستقرار 9- فقدان الإحساس بالواقع وتبدد أو ضياع الشخصية (شعور الفرد بأنه منفصل عن ذاته) 10- الخوف من فقدان القدرة على التحكم بالنفس أو من الإصابة بالجنون 11- الخوف من الموت 12- التشويش الحسي (خدر في الإحساسات أو تعطلها) 13- الإحساس بالقشعريرة أو الاحترار.

وينقسم اضطراب الهلع إلى فئتين أ- اضطراب الهلع من دن رهاب الخلاء ب- اضطراب الهلع مع رهاب الخلاء Agoraphobia

ويقصد برهاب الخلاء القلق إزاء وجود الفرد في أماكن أو مواقف يكون فيها احتمالية الهرب صعبة أو مربكة، أو قد لا يكون فيها الحصول على المساعدة ميسوراً حيث تحدث في مثل هذه الحالات نوبة الهلع. وتتعلق هذه المخاوف تحديداً بوجود الفرد في الخلاء أو الأماكن المفتوحة أو الفسيحة، أو بترك المنزل خصوصاً خلال وسائل النقل العامة (قطار، طائرة)، أو الوجود في زحام أو حشد من الناس، أو الوقوف في طابور، وعادة لا يغادر الشخص الذي يعاني رهاب الخلاء منزله (يبقى حبيس المنزل)؛ بسبب

خوفه الشديد من أن يكون وحيداً في الخارج أو خوفه من أن يصاب بنوبة الهلع في أماكن عامة (Santrock, 2003).



اضطرابات الرهاب Phobic Disorders

خوف مستديم وغير منطقي وغامر Overwhelming من موضوع أو موقف محدد (Santrock. 2003)، تنتج عنه رغبة تجبر الفرد على تجنب الموضوع أو الموقف الباعث على الخوف أو بتحمله على مضض وبمكابدة ملحوظه. وتجدر الإشارة إلى أنه على العكس من اضطراب القلق المعمم الذي لا يستطيع الفرد تحديد سبب قلقه، فإن الفرد في اضطراب الرهاب يستطيع ذلك (Barlow, 2001). علاوة على ذلك يدرك الفرد الذي يعاني من الرهاب عدم معقوله خوفه، وعدم وجود ما يبرره في الواقع، إلا أنهم في الوقت نفسه لا يستطيعون التحكم أو التخلص منه.

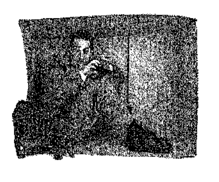
الرهاب الاجتماعي Social Phobia

يظهر غالبية الناس عادة درجة من القلق الاجتماعي، وتلك قاعدة وليست استثناءً؛ ولذلك لا يمكن القول أن كل شخص لديه قلق اجتماعي ينطبق عليه التشخيص الإكلينيكي للرهاب الاجتماعي؛ إذ ينطبق التشخيص الأكلينيكي على فئة من

الأشخاص الذين يعانون من قلق اجتماعي شديد يؤدي إلى اضطراب واضح في توظيفهم لطاقاتهم النفسية وخصوصاً في المواقف الاجتماعية (Frances, First& Pincus, 1995).

ويعرف الرهاب الاجتماعي بأنه خوف الفرد الشديد من شعوره بالخزي والارتباك في المواقف الاجتماعية، أو هو الخوف المستديم من مواقف اجتماعية أو مواقف التي يؤدي بها الفرد سلوكاً ما، يتعرض فيها الفرد لتفحص الآخرين وتجعله يتصرف بطريقة تسبب له شعوراً بالخزي والارتباك. ويؤدي الرهاب الاجتماعي إلى سلوك إحجامي قد يكون مرتبطاً بمواقف محددة أو قد يحدث في معظم المواقف الاجتماعية، إذ يخاف الفرد من نقد الآخرين، ولذلك فإن الإحجام عن التفاعل الاجتماعي يهدف من خلاله الفرد إلى تجنب النقد، علاوة على ذلك يدرك الشخص الذي يعاني الرهاب الاجتماعي عدم معقولية مخاوفه مما سيعيق وتفاعلاته الاجتماعية ويحددها وسيزيد من مشاعر الوحدة لديه (Erwin & others, 2002).

الرهاب النوعي Specific Phobia



وهو خوف غير معقول من موضوع أو شيء أو موقف أو نشاط، وللرهاب النوعي أنماط فرعية منها النمط الحيواني Animal Type (الخوف من الحيوانات والحشرات)، ونمط البيئة الطبيعية Natural Environment Type (الخوف من العواصف، والأعاصير والمرتفعات والمياه وتكون بداية هذا النمط في مرحلة الطفولة، ونمط الدم – الإصابة Blood- Injection Injury Type (الخوف من رؤية الدم أو الإصابة أو من أخذ حقنة أو إجراء طبي).

اضطراب الوسواس – القهري Obsessive – Compulsive Disorder

يعرف الوسواس- القهري بأنه انقياد المريض دون وعي ودون إرادة فعلية للتفكير في أشياء معينة (وسواس)، أو ممارسة سلوكات (أفعال قهرية) المرة تلو الأخرى في محاولة منه لتخفيف وطأة الاضطراب أو القلق(عبد الرحمن، 2000).

وهذا يعني أن المعالم الرئيسية للاضطراب الوسواسي القهري تبدو في الوساوس أو القهار، فالوساوس Obsessions هي: اقتحام مستديم لأفكار غير معقولة تغزو وعي الفرد بشكل متكرر يقوم بها الفرد راغماً دون مقدرة على الإفلات منها، وقد تكون مخجلة أو مثيرة للقلق أو مكروهة كالتفكير بإيذاء الذات أو الآخرين أو الاعتقاد بمعاناة مرض خطير. إن هذه الأفكار لا تقف عند حد كونها أفكاراً، إذ تؤدي إلى القيام بأفعال قهرية Compulsions وهي: أعمال يقهر الفرد على القيام بها بالرغم من عدم رغبته القيام بها (الوقفي، 1998). وتمتاز هذه الأفعال بعدم معقوليتها وتكرارها وطقوسيتها تقتحم حياة الفرد العادية وتخل بفعاليته، مع ذلك يمارسها ليقي نفسه الشعور بالخوف والقلق الملازمين لعدم قيامه بها. ومن الأمثلة على القهار كثرة غسل الأيدي ويطلق عليهم اسم الغسالون (Washers)، أو ترتيب الأشياء أو التفقد المتكرر لأبواب ونوافذ البيت أو التأكد من إغلاق جرة الغاز، ويطلق على هؤلاء الأشخاص اسم "المتشككون" (Checkers) ويطلق على هذا القهار اسم قهار المراجعة أو التحقق، أو بعض الأداءات العقلية كتكرار لكلمات معينة في صمت بهدف منع وقوع حدث مؤلم أو بشع أو، العد من 1-100 عشرة مرات، ثم عشرة مرات أخرى بالعكس لخفض القلق الناجم عن فكرة وسواسية خطرة (Frances, First, & Pincus, 1995)، ويعتبر قهار الاغتسال وقهار المراجعة أو التحقق الأكثر شيوعاً للأفعال القهرية.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن الوساوس أفكار أو حفزات أو الحاجات، أو صور تكرارية واقحامية تسبب للفرد ضيقاً وقلقاً ملحوظين، بينما يعد القهار سلوكاً أو

أداءً عقلياً تكرارياً وطقوسياً يهدف إلى خفض القلق، ولذا فالأفكار إما أن تكون وسواساً أو قهاراً معرفياً (Frances et al., 1995).

اضطراب الضغط التالي للصدمة Post- Traumatic Stress Disorder

حظي هذا الاضطراب باهتمام واسع بعد حرب فيتنام (Westen, 1996). ويعرف بأنه اضطراب نفسي يتطور إثر تعرض الفرد لحدث صادم مثل الحروب، والمواقف التي تتضمن الظلم الشديد (الإبادة الجماعية وخصوصاً بالحرق)، والإساءة الشديدة كما هو الحال في الاغتصاب، والكوارث الطبيعية كالفيضانات، والكوارث غير الطبيعية كصدام الطائرات (Santrock, 2003). وبمعنى آخر ينتج هذا الاضطراب عن أحداث تقع خارج نطاق الخبرات الإنسانية الطبيعية، إذ يتعرضون لحدث صدمي يمرون هم أو غيرهم بخبرة تهديد بالموت أو وقوع إصابة شديدة، وأثناء هذا الحدث يستجيبون بحالة من الخوف أو العجز أو الفزع أو الرعب ولذلك قد تلازمهم منذ وقوع الحدث الأعراض التالية:

معاودة خبرة الصدمة Experiencing of the Trauma

يتم استعادة الحدث الصدمي بشكل متواصل وبإلحاح في واحدة أو أكثر من الطرق التالية (Ibid, 1994): ذكريات مؤلمة ومفجعة عن الحدث الصدمي متكررة واقحامية، وأحلام متكررة مؤلمة أو مفجعة عن الحدث، الشعور أو العمل كما لو أن الحدث الصدمي يقع مرة أخرى، والتأزم النفسي الشديد عند التعرض لعلامات أو إشارات ترمز إلى جوانب من الحدث الصدمي أو تشبهه وحدوث ردود فعل فسيولوجية في حالة تعرض الفرد لعلامات أو إشارات ترمز إلى جوانب من الحدث الصدمي أو تشبهه.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد حدوث ظاهرة تسمى بظاهرة الارتجاعات Flashbacks لدى مرض هذا الاضطراب، وهي تذكر واسترجاع ومفاجئ للحدث الصدمي يكون مصحوباً بانفعال قوي، وخلال هذه النوبة لا يفقد الفرد ذاكرته أو يغيب

وعيه، ولكنه يهجر الحاضر ويسترجع خبرة الموقف الصدمي الأصلي، إذ قد يرى الموقف ويشم روائحه ويسمع أصواته، وربما يفقد وعيه بالواقع الحالي ويعمل كما لو أنه موجود في الموقف الصدمي الأصلي، أو ربما تتناوب حالته ما بين الواقع الحالي ومعاودة خبرة الماضي (Matsakis, 1994).

الإحجام والخدر Avoidance and Numbing

ويبدو ذلك في التجنب المستمر للمنبهات ذات الصلة بالصدمة، وفي الخدر المميز للاستجابة العامة للشخص، كما يتضح ذلك في ثلاثة على الأقل من الأعراض التالية (Fauman, 1994). بذل جهود لتجنب الأفكار أو المشاعر أو الأحاديث المرتبطة بالصدمة، وبذل جهود لتجنب النشاطات والأماكن أو الأشخاص وغير ذلك مما يستدعي ذكريات عن الصدمة، وعدم القدرة على تذكر جانب مهم من الصدمة، وتناقص الاهتمام بالنشاطات المهمة أو بالمشاركة فيها، والشعور بالغربة أو بالانفصال عن الآخرين، وانحسار مساحة العواطف وشحتها أو نضوبها، والإحساس بمستقبل غير واعد.

الاستثارة Arousal:

وتتضح في اثنين على الأقل من الأعراض التالية (Fauman, 1994): صعوبة في الخلود إلى النوم أو في مواصلة النوم، التهيج وانفجارات الغضب، وصعوبات في التركيز، وفرط التيقظ، والاستجابات الترويعية المفرطة.

أسباب اضطرابات القلق

يوضح الجدول رقم (4-8): أسباب اضطرابات القلق بشكل مختصر.

الاضطراب	عوامل بيولوجية/ عصبية	عوامل نفسية وثقافية اجتماعية
القلق المعمم	استعداد وراثي، نقص في الناقل العصبي GABA (Nutt, 2001)	آباء قساة ومفرطي النقد ينتج عن ذلك تدني في تقدير الذات والمبالغة في النقد الذاتي، أفكار سلبية أتوماتيكية عند مواجهة الضغط النفسي- تاريخ من الضغوطات التي لا يمكن التحكم بها مثل الأب المسيء (Santrock, 2003).
الهلع	- استعداد وراثي (Goldstein & others, 1997). - جهاز عصبي مستقل مفرط النشاط (Barlow, 1988) - مشكلات في واحد أو كلا الناقلين العصبيين النوربينفرين و(GABA) (Sand & others, 2001) - فرط التنفس: تنفس سريع وضحل ينتج عنه تكوين ثاني أكسيد الكربون والذي بدوره يسهم في نوبة الهلع (Nardi, Others, 2001)	فرضية الخوف من الخوف Fear of fear Hypothesis والتي تعني أن الأجورفوبيا لا يمثل الخوف من الأماكن العامة بحد ذاتها، بل الخوف من أن تنتاب الفرد نوبة الهلع في الأماكن العامة. المرأة تتعرض لنوبات الهلع مع الأجورافوبيا أو بدونه أكثر من الرجل، ففي الثقافة الهندية نادراً ما تخرج المرأة وحدها إلى الأماكن العامة، ويعزى ذلك للتنشئه الاجتماعية إذ يشجع الأولاد على الاستقلالية بينما تشجع البنات على الاعتمادية. (McNally, 1994; Fodor& Epstein, 2002)

الاضطراب	عوامل بيولوجية/ عصبية	عوامل نفسية وثقافية اجتماعية
الرهاب	استعداد وراثي أكدته دراسة التوائم والأسرة. (Ekert, Heston, & Bouchard, 1981) - للداره العصبية دور في الرهاب الاجتماعي وتتضمن الثلاموس والاميجدالا والقشرة الدماغية (Li, chokka & Tibb, 2001) - للسيروتونين دور في الرهاب الاجتماعي (Van Ameringen,& others, 2000)	- يتطور الرهاب كميكانزم دفاعي لتفادي التهديد والدوافع غير مقبولة (النظريات السيكودينامية) . - الرهاب هو مخاوف متعلمة (نظريات التعلم)، فالفتاة التي تخاف من المرتفعات قد تكون مرت بخبرة السقوط في طفولتها، وبالتالي تعلمت أن تربط بين الألم والسقوط (نظرية الإشراط الكلاسيكي) أو ربما شاهدت أو سمعت عن شخص يخاف من السقوط (نظرية التعلم الاجتماعي).
الوساوس القهرية	عوامل وراثية إذ تنتشر في العائلات - كشفت تكنيكات تصوير الدماغ عن أن القشرة الدماغية الجبهية نشيطة جداً لدى الأفراد المصابون بهذا الاضطراب وبالتالي تصل دفعات كثيرة إلى الثالاموس فتنتج أفكاراً وسواسية أو أفعالاً قهرية. - استنزاف (نضوب)في الناقل العصبي السيروتونين (Jenike, 2001) .	- يحدث أثناء فترات من الضغط النفسي كالولادة (المخاض)، تغير في الوضع المهني أو الزواجي (Stanley, 2000). - عدم القدرة على التخلص أو تجاهل الأفكار السلبية أو الاقحامية (تفسير الاتجاه المعرفي) (Salkovskis & Others, 1997) .

الاضطرابات التفككية Dissociative Disorders

تعد الاضطرابات التفككية من بين أكثر الاضطرابات النفسية مدعاة للحيرة (الوقفي، 1998) وتعرف على أنها اضطرابات نفسية تتضمن الفقدان المفاجئ للذاكرة أو تغير في الهوية، ويعني ذلك أن جزءاً من الشخصية ينفك أو ينفصل عن بقية الشخصية مع عدم قدرة المصاب إعادة تجميع ما ينبغي أن تكون عليه الشخصية من وحدة كلية متكاملة. كما أن المصاب يمر بمراحل هامة من فقدان الذاكرة أو قد يجد نفسه في مدينة جديدة لا يستطيع إعادة تجميع حياته السابقة، أو ربما يشعر بأنه منفصل عن مشاعره وخبراته، أو أن جسمه وعقله يوجدان في مكانين مختلفين (Westen, 1996). كما يمكنا القول إن هذا الاضطراب مماثل لاضطراب الضغط التالي للصدمة إذ ينتج هذا الاضطراب عن التعرض المستمر لمواقف قلق شديدة أو ألم نفسي شديد كالإساءة الجسدية الشديدة أو الاغتصاب، ويتضمن هذا الاضطراب أشكالاً متنوعة منها فقد الذاكرة والتجوال الانفصالي وتفكك الهوية.

اضطراب فقد الذاكرة الانفصالي Dissociative Amnesia

يقصد بفقد الذاكرة عدم القدرة على تذكر أحداث مهمة من حياة الإنسان (LaBar & others, 2002) ينتج عن ضربة على الرأس أو الدماغ، أما اضطراب فقدان الذاكرة الانفصالي فيمتاز بفقدان ذاكرة شديد ينتج عن ضغوط نفسية شاملة Extesive (Santrock, 2003).

ويعرف بأنه فدق مفاجئ في الذاكرة لمعلومات شخصية هامة لا تحدث بسبب عوامل عضوية وتوجد أربعة أنواع من فقد الذاكرة الانفصالي هي: (عبد الرحمن، 2000).

1- فقدان الذاكرة المحيطي Localized: فقد الذاكرة لكل الأحداث التي مرت في فترة معينة من الزمن، وهو أكثر الأنواع حدوثاً وعادة ما ينتج عن حوادث وضغوط صادمة كوفاة شخص عزيز.

2- فقدان الذاكرة الانتقائي Selective: حيث يستطيع الشخص استدعاء بعض – وليس كل- الأحداث التي حدثت في فترة معينة.

3- فقد الذاكرة الكلي Generalized: ويقصد به فقد المصاب لأي معلومات تتعلق بحياته وعدم القدرة على استدعائها، ويأتي هؤلاء عادة إلى مراكز الشرطة والمستشفيات العامة طلباً للمساعدة، ويعد هذا النوع أقل هذه الاضطرابات شيوعاً.

4- فقد الذاكرة المنتظم Systematized أو الجزئي: حيث يفقد الشخص الذاكرة المتعلقة بنوع من المعلومات مثل المعلومات المتعلقة بشخص ما أو بأسرة المريض.

اضطرابات الهوية الانفصالي Dissociaive Identity Disorder

عُرِفَ هذا الاضطراب سابقاً باضطراب تعدد الشخصية Multiple Personality Disorder، وهو أكثر الاضطرابات التفككية إثارة وأقلها شيوعاً. يعاني الأفراد في هذا الاضطراب من امتلاكه لشخصيتين مميزتين (مستقلتين) أو أكثر، وأن كل شخصية لها ذكرياتها وسلوكاتها وعلاقاتها الخاصة، وتسيطر إحدى الشخصيات على الفرد في وقت ما، بينما تسيطر الشخصية الثانية في وقت آخر إن التناوب أو التحول من شخصية لأخرى يحدث عادة عندما يتعرض الفرد لضغوطات نفسية.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن المصاب بهذا الاضطراب يتقمص شخصيتين أو أكثر في أوقات مختلفة لا يوجد بينهما صلة، وتعمل كل واحدة منها بطريقة مستقلة عن الأخرى وبإسم مختلف عن غيرها، وبصفات وبأصوات مختلفة علاوة على ذلك لا يعني وجود الشخصية أو الشخصيات الأخرى.

أشارت بعض الدراسات التي تناولت اضطراب الهوية الانفصالي أن المصابين به يمتازون بتعرضهم لإساءة جسمية أو جنسية شديدة في مرحلة الطفولة (Stafford & Lynn, 2002)، إذ حدثت الإساءة الجنسية لدى 65% من الحالات التي تعاني هذا

الاضطراب. مع ذلك لا يمكننا أن القول إن كل من تعرض لإساءة جنسية سيتطور لديه هذا الاضطراب. كما إن أمهات الأفراد الذين يعانون هذا الاضطراب كن أكثر ميلاً للاكتئاب والرفض، وأن الآباء مسيؤون ومتعاطون للكحول، وأن الغالبية العظمة من المصابين بهذا الاضطراب هم من الإناث الراشدات (Santrock,2003)، ويظهر المصابون الذكور عدواناً أكثر من الإناث (Ross& Norton, 1989).

اضطراب الشرود أو التجوال الانفصالي Dissociative Fugue

وهو اضطراب تفككي أهم أعراضه ليس فقدان الذاكرة فحسب، بل الترحال غير المتوقع عن مكان إقامة الفرد، وتبنيه لهوية جديدة والعجز عن تذكر هذه التصرفات حتى بعد الشفاء. وقد يستمر التجوال الانفصالي لساعات قليلة أو ربما لشهور وخلاله يمكن أن يسافر الشخص بعيداً عن موطنه ويتورط في أنشطة اجتماعية معقدة دون أن يبدي علامات للاختلال النفسي (عبد الرحمن، 2000).

الاضطرابات الجسمية الشكل Somatoform Disorders

تتصف الاضطرابات النفسية الجسمية الشكل بوجود أعراض تناظر أو تحاكي أعراض مرض جسدي دون أساس عضوي لهذه الأعراض، وإنما ترجع إلى عوامل نفسية بالدرجة الأولى. ورغم التأكيدات التي يقدمها الأطباء للمصاب إلا أنه لا يقتنع بذلك ويبقى يتردد على طبيب إثر أخر لقناعته بأنه مريض، ويصف أعراضاً جسمية تبدو كالأعراض الجسمية الحقيقية، ولذلك فإن علة هذه الفئة من المصابين هي علة جسمية من حيث الشكل (الوقفي، 1998).

ومن أشكال هذه الاضطرابات الاضطراب التحولي Conversion أو ما كان يعرف بالهستيريا التحولية، إذ يشكو المصاب من أعراض جسمية قد تصيب عضواً أو جهازاً جسمياً، فقد يفقد المصاب قدرته على النطق، أو قد يتعرض للعمى أو الصمم أو الإصابة بشلل أو خدر في أي جزء من أجزاء جسمه دون أن يرجع ذلك أسباب عضوية

مباشرة، وقد استخدام مصطلح التحول للإشارة إلى تحول القلق والصراع النفسي بعد كبته إلى عرض جسمي.

والشكل الآخر هو توهم المرض Hypochondriais إذ ينشغل المصابون بهذا الاضطراب بمخاوف مستمرة حول اعتلال صحتهم رغم تأكيد الأطباء سلامة وضعهم الطبي وحسن حالتهم الجسمية، كما يسيء المصاب تفسير الأعراض الجسمية السوية (التعرق، والحركات الحيوية، وارتجاف الأطراف، والتثاؤب، وحركات الغمز، الآلام الظهرية العارضة...الخ) ويعتبرونها أمراضاً مستعصية ولا يقتنعون بخلاف ذلك، ويكثر ترددهم على الأطباء مزعجين أنفسهم وأطباءهم.

اضطرابات الشخصية Personality Disorders

تمتاز اضطرابات الشخصية بطرق غير تكيفية مستمرة من التفكير والانفعال والسلوك التي تعد أساس شخصية الفرد، وتنتج اضطرابات مزمنة في العلاقات الشخصية للفرد ووظائفه المهنية (Westen, 1996). أو هي أنماط سلوكية معرفية غير تكيفية مزمنة ومندمجة تماماً Thoroughly Integrated في شخصية الفرد، تخلق مشاكل للفرد والغيرة ممن يحتكون به، ويجد المتعة في إيذاء الآخرين وممارسة أعمال غير قانونية(Livesly, 2001)، وعادة ما تلاحظ هذه الأنماط السلوكية والمعرفية غير التكيفية في مرحلة المراهقة أو قبلها. وتجدر الإشارة إلى أن اضطرابات الشخصية لا تعكس الغرابة Bizzare المميزة الفصام، ولا تعكس مشاعر شديدة وطويلة من الخوف والخطر المرتقب التي تميز اضطرابات القلق (Evans & Others, 2002).

وتصنف اضطرابات الشخصية إلى ثلاثة مجموعات Cluster كما يلي:

المجموعة (أ): تتضمن اضطرابات الشخصية ذات الخصائص الشاذة وغريبة الأطوار Odd clster Eccentric مثل اضطرابات الشخصية البارانويدية والفصامية وفصامية النمط.

المجموعة (ب): تتضمن اضطرابات الشخصية ذات الخصائص المثيرة والانفعالية وغريبة الأطوار Dramatic Emotionally Problematic Cluster ، مثل اضطرابات الشخصية الهستيرية، والنرجسية، والحدية، والمضادة للمجتمع.

المجموعة (ج) : وتتضمن اضطرابات الشخصية ذات الخصائص المزمنة والخائفة والتجنبية Chronic Fearfulness Avoiant Cluster مثل اضطرابات الشخصية التجنبية، والاعتمادية، والعدوانية السلبية، والوسواسية القهرية ويوضح الجدول رقم (8-8) أبرز سمات كل شخصية من هذه الشخصيات.

اضطراب الشخصية	الوصف	اضطراب الشخصية	الوصف
البارانويدي **Paranoid**	عدم الثقة والشك بالآخرين، يرون أنفسهم على أنهم يتصرفون أخلاقياً Morally Correct حتى أنهم حساسون ومحسودون	الهستيري **Histrionic**	انفعالية مفرطة، السعي لجذب الانتباه، أكثر شيوعاً لدى الإناث منه لدى الذكور.
الفصامي **Schizoid**	عدم الرغبة في إقامة علاقات اجتماعية، مدى محدود من التعبير عن الانفعالات، الخجل والانسحاب من العلاقات الاجتماعية، ويوصفون بأنهم باردون.	الحدي **BOrderine**	عدم الاستقرار الانفعالي، الاندفاع، صعوبة التنبؤ بسلوكه، عدم الثبات في علاقاتهم الاجتماعية وفي مفهومهم لذواتهم، التهيج، القلق، سلوك مشابه لفصامي النمط إلا أنه أقل ثباتاً فيما يتعلق بالسلوك الانسحابي وغرابة الأطوار.

اضطراب الشخصية	الوصف	اضطراب الشخصية	الوصف
فصامي النمط Schizotypal	أنماط تفكير شاذة تعكس معتقدات غريبة الأطوار، شك وعدوانية واضحين، انزعاج شديد من العلاقات الحميمة.	التجنبي Avoidant	حساسية مفرطة للتقييمات السلبية، عدم الرغبة في إنشاء علاقات مع الآخرين وهذا ما يميزه عن الفصامي وفصامي النمط، تقدير ذات متدن، حساسية شديدة للرفض أقرب ما يكون اضطراب قلق إلا أن ما يميزه عن اضطراب القلق عدم تميزه بالتوتر الشخصي الشديد.
المضادة للمجتمع Antisocial	انتهاك حقوق الآخرين، أو الاستخفاف بها وتجاهلها، عدم المسؤولية، قلة الشعور بالذنب، ينزعون إلى العنف وارتكاب الجرائم، استغلاليون، منغمسون ذاتياً تسمى الشخصية السيكوباثية.	الاعتمادي Dependant	ضعف الثقة بالنفس، وعدم التعبير عن شخصياتهم، العجز عن اتخاذ القرارات بأنفسهم بل يعتمدون على الوالدين أو شريك الحياة أو الصديق، الخوف من رفض الأشخاص المهتمين في حياتهم، أكثر شيوعاً لدى الإناث منه لدى الذكور
النرجسية Narcissistic	شعور غير واقعي بأهميتهم، الحاجة المستمرة للإعجاب، فقر التعاطف، حساسية مفرطة تجاه أي انتقاد، الشعور بالعظمة.	الوسواسي القهري Obsessive Compulsive	الكمالية، والحاجة للسيطرة، منشغلون بالنظام والترتيب والقواعد، أسلوب حياتهم موجه نحو الإنتاجية والفعالية، لديهم وساوس حول القواعد، ونادراً ما تنتابهم وساوس حول قضايا معينة.

المراجع

المراجع العربية:

- ابراهيم ، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز وابراهيم، رضوى (1993). **العلاج السلوكي للطفل اساليبه ونماذج من حالاته** . عالم المعرفة. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب –الكويت.
- ابو جادو ، صالح(2004).**علم النفس التطوري : الطفولة والمراهقة** ،ط1، عمان. داو المسيرة للنشر والتوزيع.
- ابو غزال ، معاوية وجرادات، عبدالكريم (2009).انماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. **المجلة الاردنية في العلوم التربوية،5** ،45-57.
- ابو غزال ،معاوية(2011) . **النمو الانفعالي والاجتماعي :من الرضاعة الى المراهقة**.ط1 ، اربد –الاردن، عالم الكتب الحديث.
- أبو غزال، معاوية .(2011). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 8**، 131-149 .
- ابو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود (مقبول للنشر). توجهات الاهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الاكاديمي لدى الطلبة الجامعيين بالمملكة الأردنية الهاشمية. **المجلة التربوية** ، جامعة الكويت.
- ابو غزال، معاوية (2004). **اثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية ماير وسالوفي وكاروسو في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى قرى SOS في الاردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة .الجامعة الاردنية.
- ابوغزال ، معاوية (2007).العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 3** ، 89-105.
- اسماعيل، محمد عماد .(1989). **الطفل من الحمل إلى الرشد**، ط1، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.

- اسماعيل، محمد عماد الدين (1989). **المنهج العلمي وتفسير السلوك**، ط4، الكويت، دار القلم.
- البطش، محمد وليد (2006). **الطرق العلمية في علم النفس**، في محمد الريماوي "محرر". علم النفس العام.عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بني مصطفى، رضوان (2006) .**الاضطرابات النفسية** ، في محمد الريماوي "محرر". علم النفس العام.عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البيلي ، محمد والعمادي ، عبد القادر والصمادي ، احمد(1998). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. دولة الامارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- التل، شادية (2006). **الشخصية**، في محمد الريماوي "محرر". علم النفس العام.عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزغول، رافع .(2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2** (3) 115-127.
- الزغول، رافع(2006) . **التنشئة الاجتماعية والتعلق**، في محمد الريماوي "محرر" . علم النفس العام. عمان . دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزق ، احمد يحيى (2006). **علم النفس** . عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.
- الصبوة، محمد نجيب ،والقرشي، عبد الفتاح (1995). **علم النفس التجريبي**، القاهرة، دار القلم للنشر والتوزيع.
- طه، محمد (2006) .**الذكاء الانساني :اتجاهات معاصرة و قضايا نقدية**، عالم المعرفة. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب — الكويت.
- عبد الرحمن ، محمد السيد(2000).**علم الامراض النفسية والعقلية (الاسباب-الاعراض-التشخيص-العلاج)**. الجزء الاول ، القاهرة ،دار قباء للنشر والتوزيع.

- عبد الرحمن ، محمد السيد(2000).علم الامراض النفسية والعقلية (الاسباب- الاعراض- التشخيص-العلاج). الجزء الثاني ، القاهرة ،دار قباء للنشر والتوزيع.
- عبدالله، محمد قاسم (2003). سيكولوجية الذاكرة :قضايا واتجاهات حديثة . عالم المعرفة. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت.
- العتوم، عدنان (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة.
- العتوم، عدنان و العلاونة ، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال،معاوية(2005) . علم النفس التربوي :النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عدرس، عبد الرحمن وتوق ، محيي الدين(1992). المدخل الى علم النفس،عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع.
- علاونة ، شفيق (2004). سيكولوجية التطور الانساني من الطفولة الى الرشد ،ط1، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قنطار ، فايز(1990). الامومة:نمو العلاقات القوية. عالم المعرفة. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب –الكويت.
- مطر، جهان(2004). أثر برنامج تعليمي مستند الى نظرية الذكاء الانفعالي في مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى طلبة الصف الخامس والسادس ، العدوانيين، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية.
- نشواتي ، عبد المجيد(2003) .علم النفس التربوي ،ط 4،عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- الوقفي ، راضي (1998). مقدمة في علم النفس . ط3 ، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Allen, D.N., Goldstein, G., & Weiner, C. (2001). Differential neuropsychological paterns of frontal and temporal dysfunction inpatient with schizophrenia. **Schizophrenia Research, 48,** 7-15.
- American Psychiatric Association.(2001).**Mental Illness.** Washington, DC,: Author.
- American Psychiatric Association Association. (1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorder**(4th ed.).Washington,DC:American Psychiatric Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology, 84**, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J .(1988). Achievement goals in classroom Student learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology,80**, 260-267.
- Andreasen,N.C.,Smith,M.R.,Jacoby,.J.,Kennert,J. W., & Olsen, S.C. (1982). Ventricular enlargement in schizophrenia: Defintion and prevalence. **American Journal of Psychology, 139**,292-296.
- Asikhia, O .(2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counselling for effective learning. **International Education Studies,3**, 205-210.
- Bandura, A. (1986).**Social foundation of thought and action.** Upper saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal, self motivation. **Journal of Personality and Social Psychology 41**, 586-598
- Barlow, D. H. (2001). ***Anxiety and its disorder*** (2nd ed.).New York:Guilford.

- Bar-On, R.(1997). **Emotional Quotient Inventory: Technical Manual**. Toronto: Malti- Health System.
- Bassett, A.S, Cohw, E.W., Waterworth, D.M.& Brzustowicz, L. (2001). Genetic insight into schizophrenia.**Canadian Journal of Psychiatry,46**,121-122.
- Beck, B., Koons, S., & Migram, D .(2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self – consciousness, self- esteem, and self- handicapping. **Journal of Social Behaviour and Personality,**
15, 3-13.
- Berk, L. E. (1999). **Child Development**. (3rd ed.), NewJersy, Prentice Hall International, Inc.
- Berridge, K., & Valenstein, E. (1991). What psychological process mediates feeding evoked by electrical stimulation of the lateral hypothalamus? **Behavioral Neuroscience, 105**, 3-14.
- Berscheid, E., & Lopes, j. (1997). A temporal model of relationship satisfaction and stability. In R. J. Sternberg& M. Hojjat (Eds.), **Satisfaction in close relationships** (pp. 129- 159). New York: Guilford Press.
- Best, D. L. (1993). Inducing children to generate mnemonic organizational strategies: An examination of long- term retention and materials. **Developmental Psychology, 29**, 324- 336.
- Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. **Australian Psychologist,23**, 207-217.
- Brody, N. (2000) Intelligance. In A.Kazdin (ed.).**Encyclopedia of Psychology**. Washington, Dc& New York: American psychological Association and Oxford university press.

- Brouwer, W., Withaar, F., Tant, M., & Van Zomeren, A. (2002). Attention and dividing in traumatic brain injury: A question of coping with time pressure. **Journal of Head and Trauma Rehabilitation, 17**, 1-15.
- Buckalt, J. A. (1991). Reaction time measures of processing speed: Are they yielding new information about intelligence? **Personality and Individual Differences, 12**, 683- 688.
- Burka, J., & Yuen, L .(1983). **Procrastination: why you do it, what to do about it**. New York: Addison -Wesley.
- Buss, D. M. (2000). **Evolutionary psychology**. In A. kazdin (Ed.), **Encyclopedia of psychology**. Washington, DC, & New York: American Psychological Association and Oxford university press.
- Campbell, F., Pungello, E., Miller Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. **Development al Psychology, 37,** 321- 243.
- Cannon, W., & Washburn, A. (1912). An explanation of hungar. **American Journal of Physiology, 29**, 441- 454.
- Cantor, N, (1990). From thought to behavior: Having and doing in the study of personality and cognition. **American Psychologists, 45**. 735-750.
- Ceci, S. (1996). **Unpuplished review of child Development** (8th ed.). By J.W. Santrock. New York: McGraw- Hill.
- Christian, K., Bachnan, H. j., & Morrison, F. J. (2001). Schooling and cognitive development. In R. J. Sternberg & E.L. Grigorenko (Eds), **Environmental effects on cognitive development.** Mahwah, Nj: Erlbaum.

- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behaviour on attitudes and performance. **The Journal of Social Psychology,145**, 254-264.
- Cobb, N.**The child**. Mayfield Publishing Company. California.
- Coupland,N.J.(2002).Worry WARTS have generalized anxiety attacks.**Canadian Journal of Psychiatry,47**,197.
- Davidson ,H.Dixon,R.,& Hultsch,D.(1991).Memory anxiety and memory performance in adulthood .**Applied Cognitive Psychology**, **5**,*423-434.*
- Davis, S.& Palladino, j. (2004). **Psychology.** (4th eds). New jersey. Pearson- Prentice Hall.
- Deci, E. L. (1992). On the nature and functions of motivation theories. **Psychological Science,3,** 167-176.
- Driscoll, M. (1996). **Psychology of learning for instruction.** London: Allyn & Bacon.
- Dunner,D.L., Hendricksen,H.E., Bea,C., Budech,C.B. & Friedman, S.D.(2002).Dsysthmic disorder: treatment with citalopram. **Depression and anxiety, 15**, 8-22.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review, 95**, 256–273.
- Effert, B., & Ferrari, J .(1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. **Journal of Social Behaviour and Personality,4,** 151-156.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist, 34**, 169– 189.
- Engler,B.(1999).**Personality Theories** .(5th ed). Boston, Houghton Mifflin.

- Erwin,B.A.,Heimberg,R.G.,Juster,H.,& Mindlin,M.(2002). Comorbid anxiety and mood disorders among person with social anxiety, disorder **.Behavior Therapy and Research,40**,19-35.
- Evan,D.L., Herbert,J.D, Nelson- ray, R.O. & Gaudiano, B.A. (2002). Determinants of diagnostic prototypicality . judgments of the personality disorders. **Journal of Personality Disorder, 16**,95-106.
- Fauman, M. A.(1994). **Study guid to DSM-IV.** Washington, D.C: American Psychiatric Press,Inc.
- Feldman,R.(1996). **Understanding Psychology**. (4th ed). Boston, McGraw.Hill.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness, intelligence, self- esteem and task delay frequencies. **Journal of Social Behaviour and Personality, 15**, 185-196.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. **Human Relation, 7**, 117- 140.
- Frances, A, Frist, M.B., & Pincus, H.A.(1995).**DSM-Guidbook.** Washigton, D.C. :American Psychiartic Press,Inc.
- Franzioi, S (2000).**Social Psychology.** (2nd ed). New York, McGraw. Hill.
- Gillbert,P.(2001).**Overcoming depression.** New York :Oxford University Press.
- Glaser, R., & Schauble, L. (1989). Scientific thinking in children and adults. **Contributions to Human Development, 21,** 9-27.
- Goldstein,R.B,Wickramaratne,P.J,Horwath,E.,&Weissman,M.(1997). Familal aggregation and phenomenology of 'early'-onset(at befor age 20 years)Panic disorder. **Archives of General Psychatry,54**,271-278.

- Goleman, D. (1995). **Emotional *Intelligence*.** New York: Batman Books.
- Gottesman, II., & Shield,J.(1982).*The* **schizophrenic puzzle.** New York: Cambridge University Press.
- Hanna, A., & Remington, R. (2001). The representation of color and form in long term memory. **Memory and Cognition, 24,** 322-330.
- Harackiewicz, J. M. & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology, 65**, 904-915.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? **Educational Psychologist, 33**, 1 – 21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002a). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology, 94**, 638– 645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002b). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. **Journal of Educational Psychology, 94,** 562–575.
- Hernandez, L., & Hoevel, B. (1989). Food intake and lateral hypothalamic self- stimulation covary after medial hypothalamic lesion or ventral midbrain 6- hydroxyl – dopamine injections that cause obesity. **Behavioral Neuroscience, 103,** 412- 422.
- Hill, C. A. (1991). Seeking emotional support: The influence of affilative need and partner warmth. **Journal of Personality and Social Psychology, 60**. 112- 121.

- *Holmes,D.S.,(1994).***Abmormal Psychology**.New York:Harper Collins Publishers.
- Hultsch, D., Hetzog, C., & Dixon,R.(1987).Age differences in metamemory: Resolving the inconsistencies .**Canadian Journal of Psychology,41,**193-208.
- Jefferson, J.W.,& Greist,J.H.Mood disorders. (1994). In R.E.Hales, S.C. Yodofsky, and J.A. Talbott (Eds.), **The Americans psychiatric press textbook of psychiatry**,2nd ed. Washington, D.C.: American psychiatric press, Inc.
- Jenike,M.A.(2001).An update obsessive-compulsive disorder .**Bulletin of Menninger Clinic ,56,**4-25.
- Kail, R., & Pellegrion, j. W. (1985). **Human intelligence: Perspectives and prospects**. New York: Freeman.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L .(2007). The contribuations and prospects of goal orientation theory. **Educational Psychology Review, 19,** 141-184.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002b). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.) **Goals, goal structures and patterns of adaptive learning** (pp. 21– 53). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Keating, D. P., & Bobbitt, B. L. (1978). Individual and development differences in cognitive- processing components of mental ability. **Child Development, 49,** 155-167.
- Kerlinger, F. (1986). **Foundation of behavioral research**. 3rd ed. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Lafreniere, P. J. (2000). **Emotional development: A Biosocial perspective.** U.S.A. Wadsworth.
- Latham, G. (1990). ***A theory of goal- setting and task performance.*** Englewood Cliffs, Nj: Prentice – Hall.
- Lay, C.H ., & Schouwenburg, H. C .(1993). Trait procrastination, time management, and academic behaviour. **Journal of Social Behaviour Personality, 8,** 647-662.

- Li, D., Chokka, P., & Tibbo, P. (2001).Toward an integrative understanding of social phobia . **Journal of Psychiatry and Neuroscience,26,**190-202.
- Livesly, W.J.(2001).**Handbook of personality disorders** .New York: Guilford.
- Locke, E. (1991). Goal theory vs. control theory: Contrasting approaches to understanding work motivation. **Motivation and Emotion, 15,** 19-27.
- Locke, E. A., & Latham, G. P .(1990). **A theory of goal setting and task performance**. Englewood cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Lucurto, C. (1990). The malleability of IQ as judged from adoption studies. **Intelligence, 14,** 275- 292.
- Mackinnon,D.,Jamison,K.R.,& DePaulo,J.R.(1997).Genetic of manic depressive illness. **Annual Review of Neuroscience,20**,355-373.
- Mackinnon, D.F., Zandi,P.P., Cooper,J., Potash,J.B. Simpson, S.G.& Gershon,E.(2002).Comrbid bipolar disorder and panic disorder in families with a high prevalence bipolar disorder .**American journal of psychiatry ,159,**30-35.Gilbert, P.(2001).
- Magination. **Cognition and Personality, 9**, 185-211.
- Manji.H.K.(2001).Strategies of gene and protein expression studies in neuropsychopharmacology and biological psychiatry. **International Journal ofNeuropsycho-pharmacology,4,**45.
- Marsella,A.J.,(2000).Culture and mental health.In A.Kazdin(Ed.), **Encyclopedia of Psychology**. Washington,DC,&New York: American Psychology Assosiation and Oxford University Press.
- Matsakis,A.(1994).**Posttraumatic stress disorder.** Oakland, C A:New Harbinger Pub.Inc.

- Mayer, J.D., & Salovey, P., (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). ***Emotional Development and* Emotional intelligence: Educational Implication** (3-13) New York. Basic books.
- McClell and, D.C., Constantan, C., Pilon, D., & stone, C. (1982). Effects of child- rearing practices on adult maturity. In D.C. McClelland (Ed.), **The development of social maturity.** New York: Irvington.
- McDougall, G.(1994).Predicators of metamemory in older adults. ***Nursing Research* , *43***,212-218.
- McNally,R.(1994). **Panic disorder: A critical analysis**. New York:Guilford.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. **Annual Review of Psychology, 57,** 487– 503.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. **Journal of Educational Psychology, 80**, 514– 523.
- Midgley, C.(2002). **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning.** Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Miklowitz,D.J.(2002).**The bipolar disorder survival guide** .New York .New York: Guilford.
- Myers, D. (1996). **Psychology**. *(5th eds.).* New York: Worth publishers.
- Nardi,A.E,Valenca,A.M,Nascimento,I.,Mezzalama,M.A.,&Zin,W.A. (2000) .Hypervintilation in panic disorder and Social phobia **Psychopathology ,34** ,123-127.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review, 91**, 328– 346.

- Nolen –Hoeksema,S.(2001).**Abnormal Psychology.**(2^{nd} *ed.)*New York :McGraw-Hill.
- Noran, F. Y .(2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K- Economy. Available at: http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/Accessed on 17th November, 2006.
- Nutt, D.J.(2001).Neurobiological mechanisms in generalized anxiety disorders **.Jornal of Clinical Psychology,62**(suppl.11),22-27.
- Papalia, D. E. Olds, S. W & Feldman, R. D, (1999). **A child world. Infancy Through Adolescence.** (8th eds). McGraw- Hill companies, Inc. U.S.A.
- Pikona- Sapir, A., Melamed,y.,& Elizur, A. (2001).The insanity defense :Examination of the extent of congruence between psychiatric recommendation and adjudication. **Medicin and law,20**,93-100.
- Pinrich, P. R., & Garcia, T .(1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). **Advances in motivation and achievement,** vol. 7 (pp 371-402). Greenwich, Connecticut: JAI.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boedaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation: Theory, research and applications.** San Diego, California: Academic.
- Plomin, R. (1999). Genetics and general cognitive ability. **Nature 402 (suppl).** C25- C29.
- Popoola, B .(2005). A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: An Online Journal of Educational Research Network. Available at *Http://www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm* (Accessed on 10th November, 2005.

- Puri,B.K.,Richardson,A.J.,Oatridge,A.,Hajinal,J.V.,&Saeed,N.(1999). Cerebral ventrical asymmetry in schizophrenia. **International Journal of Psychophysiology,34,**207-211.
- Rice, F. P (1992). **Human development. A Life span Approach.** New York. Macmillan Publishing Company.
- Roberts,J.E.,Gotlib,I.H.,& Kassel,J.D.(1996).Adult attachment security and symptom of depression :The mediating role of dysfunctional attitude and low- self esteem .**Journal of General Psychology,128,**279-314.
- Rodin, J. (1985). Insulin Levels, hunger and food intake: An example of feedback loops in body- weight regulation. **Health Psychology, 4,** 1-18.
- Rothblum, E.D., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. **Journal of Counselling Psychology, 33,** 387-394.
- Sadowski, M. (1998). **Programs Fostering "Emotional Intelligence" Show Promise.** The Harvatd Education Letter,14, 4-7.
- Salkovskis,P.M,Westbrook,D.,Davis,J.,Jeavons,A.&Gledhill,A.(1997) .Effects of neutralizing on intrusive thought: An experiment investigating the etiology of obsessive compulsive disorder. **Behavior Research & Therapy,35,**211-219.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence Imagination. **Cognition and Personality,9,**185-211.
- Santrock, j.W. (2003). **Psychology.** 7th ed. Boston: McGraw Hill.
- Schiffman,J.,&Walker,E.(1998).Schizophrenia .In H.S.Friedman(Ed.), **Encyclopedia of mental health(vol.2).** San Diego:Academic Press.
- Schunk, D. (1991). **Learning theories.** New York: Macmillan.

- Segrin,C.(2001).**Interpersonal processes in psychological disorders** .New York:Guilford.
- Seligman,M.E.(1975).*Helplessness:* **On Depression development and death.** San Francisco:W.H.Freeman.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J .(1995). Self- regulation and academic procrastination. **The Journal of Social Psychology, 135**, 607-619.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioural correlates. **Journal of Counselling Psychology,31**, 503-509.
- Stafford,J.,& Lynn,S.J. (2002). Cultural Scripts, memories of childhood of childhood abuse, and multiple identities:A Study of role-played enactments. **International Journal of Eperimental Hypnosis,50,**55-67.
- Stanley,M.A(2000).Obsessive-compulsive disorder .In A.Kazdin(Ed.), **Encyclopedia of psychology.** Washington, DC,& New York :American psychological Association and oxford university press.
- Sternberg, R. (2001). **In search of the human Mind.** 3rd (ed.). New York, Harcourt Brace College publishers.
- Tice, D., & Baumeister, R .(1997). Longitudinal study of procrastination, berformance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. **Psychological Science,8** 454- 458.
- Troyer , A.,&Rich, J.(2002). Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults. **Journal of Gerontology Psychological science, 57**,19-27.
- Tuckman, B. W .(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and Psychological Measurement, 51**, 473-480.
- Tuckman, B., Abry, D., & Smith, D .(2002). **Learning and motivation strategies:** *Your guide to succes.* Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.

- Urdan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviour. In C.Midgely (Ed.),**Goal, goal structure and patterns of adaptive learning** (pp.55-83)
- Valdes .(2006). Math study skills: 12 steps to success in math. RetrievedNovember10. *http://www.rock.uwc.edu/academics/trio/math.pdf.*
- Van Elst, L. T., Ebert, D., & Trimble, M. R.(2001). Hipocampus and amygdale pathology in depression .**American Journal of Psychiatry,158**, 652-653.
- Van Ameringen,M.,Mancini,C.,Farvolden,P.,& Oakman, A.J.(2000). The neurobiology of social phobia: from pharmacology to to brain imaging **.Current psychiatry Reports,2,**358-366.
- Wade, C.,& Tavris, C. (1993). **Psychology .** (3rd ed) New York, Harber Collins college publishers.
- Weich, S, Lewis,G.& Jenkins, S.P.(2001).Income inequality and the prevalence of common mental disorders in Britain.**British Journal of Psychiatry,178**,222-227.
- Weissman, M.& Olfos,M.(1995).Depression in women: Implication for health care research.**Science,269,***799-801.*
- Westen, D. (1996). **Psychology, Mind, Brain & Culture**. New York,John Willey & Sons,Inc.
- Zucherman, M. (2000). Sensation seeking. In A. kazdin (Ed.), **Encyclopedia of psychology:** Washington, DC. & New York: American psychological Association and Oxford university press.











المطابع المركزية
عمان - الأردن

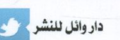


دار وائل للنشر

تطلب منشوراتنا للعام 2015 من:

البلد	العنوان
الأردن	مكتبة وائل - شارع الجمعية العلمية الملكية - مقابل بوابة الجامعة الأردنية الشمالية هاتف: 96265335837+ - فاكس: 96265331661+ - ص.ب 1746 الجبيهة
الأردن	دار وائل للنشر والتوزيع - العبدلي - مقابل مجلس الأمة - بجانب الخطوط الجوية الملكية الأردنية - هاتف: 96265690005+ - فاكس: 96265661996+
الأردن	مؤسسة تسنيم للنشر - مقابل كلية عمان الجامعية - تلفاكس: 96264641162+
الجزائر	الدار الجامعية للكتاب - ولاية بومرداس - هاتف: 21324872766+ maunivliv_dz@yahoo.fr
السعودية	مكتبة جرير - ليست مجرد مكتبة - الرياض - المركز الرئيسي هاتف: 96614626000+ - الرياض شارع العليا وكافة فروعها
السعودية	مكتبة كنوز المعرفة للمطبوعات والأدوات المكتبية - جدة - الشرقية - شارع ستين هاتف: 96626514222+ فاكس: 926516593+
السعودية	مكتبة خوارزم العلمية - جدة - حي الجامعة مقابل كلية الهندسة - هاتف: 96626817090+ فاكس:96626818831+
السعودية	دار الناشر الدولي - الرياض - حي الملك فهد - هاتف: 96612071186+ الجوال: 966569759417+ - فاكس: 96612070587+
السعودية	مكتبة المتنبي - الدمام - هاتف: 96638413000+ فاكس: 96638432794+
السعودية	المكتبة العصرية - جدة - هاتف:96626730658+ 96626730658+ فاكس:96626739554+ - al_asria@hotmail.com
السعودية	مكتبة العبيكان - الرياض - العليا - الدمام - أبها - المدينة المنورة - الإحساء - القصيم حفر الباطن - حائل- وكافة فروع المكتبة بالسعودية – هاتف: 96614808647+
ليبيا	مكتبة أجيال للكتب العلمية - خلف الأكاديمية الليبية - جنزور - هاتف:218925365281+ elakrami196698@yahoo.com - +218914787128
ليبيا	دار الرواد - طرابلس - ذات العماد - هاتف: 218213350332+
ليبيا	مكتبة طرابلس العلمية العالمية - هاتف: 218213601583+ فاكس: 218213601585+ - tripoli.bookshop@hotmail.com
ليبيا	مكتبة الشهيد عبد الرحمن - مصراته - هاتف: 218913166076+
العراق	مكتبة الذاكرة - بغداد - الأعظمية - هاتف: 96414259987+ نقال: 9647800740728+ - info@althakerabookshop.com
العراق	مكتبة التفسير - أربيل - القلعة - هاتف: 9647508180866+ tafseeroffice@yahoo.com
العراق	مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع - بغداد - شارع السعدون هاتف: 96417187092+ - خلوي: 9647705855603+ dijla.bookshop@yahoo.com
مصر	مكتبة مدبولي - القاهرة - 6 ميدان طلعت حرب - وسط البلد - تلفاكس: 20225756421+
مصر	القاهرة - مجموعة النيل العربية - شارع عزت سلامة - متفرع من شارع عباس العقاد هاتف: 20226717135+ - فاكس: 2022717185+
مصر	دار طيبة للنشر والتوزيع - القاهرة - 23 شارع الفريق محمد إبراهيم مدينة نصر هاتف: 20222725312+ - فاكس: 20222725376+
الإمارات	مكتبة دبي للتوزيع - دبي وكافة فروعها في الإمارات هاتف:97143339998+ - فاكس: 97143337800+
قطر	مكتبة جرير - ليست مجرد مكتبة - الدوحة - طريق سلوى - تقاطع رمادا هاتف: 009744440212
البحرين	جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا - المنامة - شارع المعارض هاتف: 0097317295500 - 0097317294400
الكويت	مجموعة ايكوز للتجارة العامة - الكويت - هاتف: 0096522667778 فاكس: 0096522667779 - نقال: 0096597150400
الكويت	مكتبة دار ذات السلاسل - الكويت - هاتف: 009652428204
رام الله	دار الشروق للنشر والتوزيع - هاتف: 0097022965319
الخليل	مكتبة دنديس - الخليل - هاتف: 00970599319922 فاكس: 009722224123 - Email : info@dandis.ps
سوريا	دار المنجد للنشر - دمشق - الجمارك - المزة هاتف: -00963112135414 - فاكس: 00963112118277
لبنان	دار الكتب العلمية - بيروت - تلفاكس: 009615804810 – 009615804811
السودان	دار الجنان للنشر والتوزيع - الخرطوم - بري - حي الصفا - هاتف: 00249918064984
موريتانيا	المكتبة التجارية الموريتانية الكبرى – نواكشوط - هاتف: 002225253009 ص.ب 341 - E-mail: wael@darwael.com - www.darwael.com

■ومن كافة دور النشر و المكتبات في الوطن العربي.

دار وائل للنشر
دار وائل للنشر و التوزيع


دار وائل للنشر
